



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

JANICE DÉBORA DE ALENCAR BATISTA ARAÚJO

**“NA CIDADE, NA SERRA, NO SERTÃO”: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS
SOBRE EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM AS
CULTURAS INFANTIS**

FORTALEZA

2024

JANICE DÉBORA DE ALENCAR BATISTA ARAÚJO

“NA CIDADE, NA SERRA, NO SERTÃO”: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS
SOBRE EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM AS
CULTURAS INFANTIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Monte Coelho Frota.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Luciane Germano Goldberg.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pela autora

- A689c Araújo, Janice Débora de Alencar Batista.
“Na cidade, na serra, no sertão” : narrativas (auto)biográficas sobre experiências de docentes da educação infantil com as culturas infantis / Janice Débora de Alencar Batista Araújo. – 2024.
260 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.
Orientação: Profª. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota.
Coorientação: Profª. Dra. Luciane Germano Goldberg.
1. Professores de educação infantil. 2. Culturas infantis. 3. Experiências docentes.
4. Narrativas autobiográficas. I. Título.

CDD 370

JANICE DÉBORA DE ALENCAR BATISTA ARAÚJO

“NA CIDADE, NA SERRA, NO SERTÃO”: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS
SOBRE EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM AS
CULTURAS INFANTIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 23/08/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Monte Coelho Frota (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Luciane Germano Goldberg (Coorientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Luciana Esmeralda Ostetto
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof.^a Dr.^a Gercilene Oliveira de Lima
Universidade Federal do Cariri (UFCA)

Prof. Dr. Alexandre Santiago da Costa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À Damares, Diana, Januária e ao Júlio pelo encontro, pela companhia e por ter tido a honra de escutar tão potentes narrativas. Seguimos em nossas trajetórias docentes inventivas, poéticas e criancieiras.

Às professoras e aos professores da Educação Infantil desse imenso Brasil.

Às meninas e aos meninos com os quais temos a oportunidade de (re)viver, no cotidiano de creches e pré-escolas, as culturas infantis.

Ao meu querido pai José Demétrio (*in memória*), que no outro plano deve estar bem feliz com minha conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela sabedoria e pelo discernimento que me sustentaram nessa caminhada.

Aos meus amados pais, José Demétrio (*in memoriam*) e Joana D'arc, por todo amor, cuidado e apoio aos meus estudos. Vocês são fonte de amorosidade e força. Tenho muito orgulho de vocês, venceram na vida por meio de muito trabalho e estudo. Essa é a mais valiosa das lições.

Ao meu querido esposo, José Rogério, meu maior incentivador, companheiro de todas as horas, pela compreensão e pelo cuidado comigo, por me fazer rir nos momentos difíceis.

Ao meu filho amado, Gustavo, luz da minha vida. Você é o maior acontecimento da minha história!

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ana Frota, pela parceria na especialização, no mestrado e no doutorado. Pelos diálogos, por seu olhar e sua escuta generosos. Por ter me apresentado aos diferentes olhares para as infâncias e a poesia de Manoel de Barros, trazendo outras perspectivas e poesia para a caminhada acadêmica e em minha vida.

À minha coorientadora Prof.^a Dr.^a Luciane Goldberg, por ter surgido em minha vida com sua aura multicolorida, com sua arte, alegria e ideias. Pelo aceite da coorientação e partilha de conhecimentos sobre a abordagem (auto)biográfica, perspectiva que a faz brilhar os olhos e, agora, faz brilhar os meus.

Às Professoras Dr.^a Luciana Ostetto, Andreia Astigarraga e Gercilene Oliveira, pelas valiosas contribuições desde a primeira qualificação, repletas de estesia, sensibilidade, afeto e conhecimentos. Suas reflexões, ideias para a escrita da tese me impulsionaram e me fizeram crescer como pessoa e pesquisadora. Que honra tê-las na minha banca.

Ao Professor Dr. Alexandre Santiago pelo aceite em participar da banca e por suas sensíveis e precioso olhar para a tese. Ter você em minha banca significou muito, pois temos histórias de vida e formativas entrelaçadas. Filhos da classe trabalhadora que se tornaram doutores. Quanto orgulho tenho de nossas trajetórias.

Às professoras doutoras e ao professor doutor da Linha de Pesquisa Linguagens e Práticas Educativas (LIPED), do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC), Adriana Limaverde, Messias Dieb, Rosimeire Cruz e Silvia Helena Cruz. As professoras doutoras do Eixo de Pesquisa Infâncias: filosofia,

arte e corporeidade Bernadete Porto e Cristina Façanha, pelas partilhas e contribuições para minha formação humana e acadêmica.

Às professoras da Faculdade de Educação da UFC Ana Maria Iório, Inês Mamede, Maria Nobre Damasceno e Silvia Helena Cruz, grandes mulheres que me inspiram e por serem referências em minha formação.

Às amigas do LIPED, Ana Carine, Ana Paula Furtado, Fabíola Moraes, Maria do Carmo, Rayane Laurentino, pelas alegrias e experiências, pelos estudos e afetos compartilhados.

Às companheiras e ao companheiro do Eixo de Pesquisa Infâncias: filosofia, arte e corporeidade, Meirilene, Rebeka, Leandro Júnior, Ana Caroline, Karen e Rosalina, pelas partilhas e alegria em fazer parte desse eixo e aprender em companhia com vocês.

Ao querido amigo Leandro Junior, pela parceria, por estar pertinho nos momentos difíceis e nas alegrias. Trilhar esse caminho com você foi mais leve e cheio de poesia.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Infâncias (GEPEFI) e ao Grupo Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (DIAFHNA), pelos momentos de estudo, partilhas e caminhada pelas trilhas filosóficas, poéticas e das narrativas de si. Conhecimentos transformadores que levo para minha história de vida.

Às queridas amigas Joana Diógenes, Josélia de Lima, Régia Farias e Denise Gomes, por acreditarem em mim, mais do que eu mesma. Vocês viveram essa história comigo, por isso são tão especiais.

À querida Patrícia Serra, coordenadora do Centro de Educação Infantil Ana Amélia Bezerra de Menezes e Souza, pelo cuidado, pela confiança no meu trabalho e pelo apoio incondicionais. Conhecer você nesse percurso foi um presente.

Às companheiras e ao companheiro de trabalho do CEI Ana Amélia Bezerra de Menezes e Souza, instituição na qual sou professora das infâncias, gratidão pelo apoio, pelas trocas e partilhas cotidianas.

À Rosana Vasconcelos, pelo carinho, atenção e excelente trabalho de normalização, revisão e formatação da tese.

À Kelly Pinheiro, pelo acolhimento e pela escuta atenta. Você chegou em minha vida no momento oportuno.

À Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza, pela concessão do afastamento para estudo. Esse apoio é fundamental e necessário aos professores para que possamos realizar as atividades acadêmicas e de pesquisa.

Às crianças, por trazerem em suas perguntas o inusitado, o encantamento e a novidade das infâncias.

Gratidão à vida em toda sua inteireza!

A grande heroína da humanidade, da vida é a infância. O elixir a ser reencontrado é o estado de infância, que é um estado brincante de ser. Horas de brincadeiras para todas as pessoas do mundo.

(A história de Taiwo e Kehinde, narrativa Iorubá, recontada por Renato Noguera (2023)

RESUMO

Esta tese tem como principal objetivo compreender como as experiências com as culturas infantis de docentes da Educação Infantil se expressam em suas narrativas (auto)biográficas. Como objetivos específicos, identificar como e quais os fatos vividos e formativos desses profissionais contribuem para a sua compreensão acerca das culturas infantis e os sentidos atribuídos a elas em sua trajetória docente. Teoricamente, propõe uma tessitura entre a Pedagogia e os diferentes olhares para as infâncias na perspectiva da Antropologia da Criança (Cohn, 2005), da Filosofia da Educação (Kohan, 2007, 2009), da Sociologia da Infância (SI) (Sirotá, 2001; Montandon, 2001; Sarmiento, 2003, 2004, 2005, 2009; Qvortrup, 2011; Corsaro, 2011) e da SI no Brasil (Abramowicz, 2011, 2018, 2022) sobre as culturas infantis e as crianças como produtoras de culturas. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, no campo da pesquisa (auto)biográfica em educação, baseada em Delory-Momberger (2011, 2012, 2016), Ferrarotti (2010), Josso (2010), Passeggi (2010, 2011, 2016), Pineau (2006), entre outros. Para a produção dos dados, utiliza o Diário de Itinerância (Barbier, 2002), a Entrevista Narrativa de Schütz (2008), sistematizada por Jovchelovitch e Bauer (2008), e dispositivos para a sensibilização e avivamento das memórias, como o “baú de recordações” e as “narrativas em roda”, fios que ajudaram a tecer as narrativas de três professoras e um professor da Educação Infantil. Em dez encontros presenciais, oito individuais e dois coletivos, esses professores partilharam elementos de suas histórias de vida por meio de objetos-recordações, da produção de desenhos e de vivências dialógicas em roda. Para a análise das narrativas, foram estabelecidas chaves de leitura para a compreensão das experiências *na e com* as cultura(s) infantis, derivando em quatro grandes temáticas: narrativas brincantes, narrativas sobre culturas infantis compartilhadas com os adultos; narrativas sobre educação, arte, cultura popular e infância e narrativas sobre os sentidos da docência na Educação Infantil. As narrativas brincantes destacam a importância da natureza para a construção das culturas infantis, na infância e na vida adulta enquanto docentes, e da brincadeira entre pares, constitutiva de aprendizados significativos. As narrativas sobre culturas infantis compartilhadas com os adultos são partilhadas com avós, pais e professores por meio de rituais e experiências que geram pertencimento a uma família, a uma comunidade, compondo uma cultura intergeracional que insere as crianças nas práticas culturais. Já as narrativas sobre educação, arte, cultura popular e infância são evidenciadas nas primeiras experiências com a arte na infância no contexto familiar, a vivência com a cultura popular nordestina e como vivenciam a arte em sua prática pedagógica e no cotidiano com as crianças. Nas narrativas sobre os sentidos da docência, falam

de suas escolhas pela Pedagogia, das pessoas e dos conhecimentos importantes em suas trajetórias formativas, dos sentidos da docência em suas trajetórias, visibilizando suas vozes como professores das infâncias e suas experiências com as culturas infantis. As narrativas revelam um movimento de anunciar uma infância em alteridade, presente em nós adultos e em permanente devir, como um modo de ser e estar no mundo, reverberando na formação docente, uma construção (auto)biográfica.

Palavras-chave: professores de educação infantil; culturas infantis; experiências docentes; narrativas autobiográficas.

ABSTRACT

The main objective of this thesis is to understand how the experiences with children's cultures of Early Childhood Education teachers are expressed in their (auto)biographical narratives. The specific objectives are to identify how and which of the lived and formative facts of these professionals contribute to their understanding of children's cultures and the meanings attributed to them in their teaching careers. Theoretically, it proposes a weaving between Pedagogy and the different perspectives on childhood from the perspective of Child Anthropology (Cohn, 2005), Philosophy of Education (Kohan, 2007, 2009), Sociology of Childhood (SI) (Sirota, 2001; Montandon, 2001; Sarmiento, 2003, 2004, 2005, 2009; Qvortrup, 2011; Corsaro, 2011) and SI in Brazil (Abramowicz, 2011, 2018, 2022) on children's cultures and children as producers of cultures. Methodologically, it is characterized as qualitative research, in the field of (auto)biographical research in education, based on Delory-Momberger (2011, 2012, 2016), Ferrarotti (2010), Josso (2010), Passeggi (2010, 2011, 2016), Pineau (2006), among others. To produce the data, it uses the Itinerancy Diary (Barbier, 2002), the Schütz Narrative Interview (2008), systematized by Jovchelovitch and Bauer (2008), and devices for raising awareness and reviving memories, such as the "memory chest" and "narratives in a circle", threads that helped to weave the narratives of three teachers and one Early Childhood Education teacher. In ten face-to-face meetings, eight individual and two collective, these teachers shared elements of their life stories through objects-memories, the production of drawings and dialogic experiences in circles. To analyze the narratives, reading keys were established to understand the experiences in and with children's culture(s), resulting in four major themes: playful narratives, narratives about children's cultures shared with adults; narratives about education, art, popular culture and childhood and narratives about the meanings of teaching in Early Childhood Education. The playful narratives highlight the importance of nature for the construction of children's cultures, in childhood and in adult life as teachers, and of play among peers, constitutive of significant learning. The narratives about children's cultures shared with adults are also shared with grandparents, parents and teachers through rituals and experiences that generate belonging to a family, to a community, composing an intergenerational culture that inserts children into cultural practices. The narratives about education, art, popular culture and childhood are evidenced in the first experiences with art in childhood in the family context, the experience with the popular culture from northeastern Brazil and how they experience art in their pedagogical practice in their daily lives with children. In the narratives about the meanings of teaching, they talk about their choices for

Pedagogy, the people and knowledge that were important in their educational trajectories, the meanings of teaching in their trajectories, making their voices visible as teachers of childhood and their experiences with children's cultures. The narratives reveal a movement to announce a childhood in alterity, present in us adults and in permanent becoming, as a way of being and existing in the world, reverberating in teacher training, an (auto)biographical construction.

Keywords: early childhood education teachers; children's cultures; teaching experiences; autobiographical narratives.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Árvore de recordações-referência das infâncias das professoras e do professor crianceiros.....	20
Figura 2 – Minhas raízes crianceiras.....	21
Figura 3 – Culturas e Infâncias.....	43
Figura 4 – Sobre o fenômeno que se desvela.....	90
Figura 5 – Crianças brincam de barangandão (2023).....	92
Figura 6 – Baús de recordações das infâncias.....	118
Figura 7 – Encontro coletivo – Roda de poesia e memórias.....	121
Figura 8 – Segunda roda: desenhos nos perfis do corpo.....	124
Figura 9 – Segunda roda: desenhos nos perfis do corpo.....	126
Figura 10 – Terceira roda: brincadeira cantada lagarta pintada.....	127
Figura 11 – Primeiro encontro para apresentar a pesquisa.....	129
Figura 12 – Das experiências nos quintais das infâncias.....	135
Figura 13 – Baú de recordações e objetos pessoais da Prof. ^a Damares.....	138
Figura 14 – Baú de recordações e objetos pessoais da Prof. ^a Diana.....	142
Figura 15 – Baú de recordações e objetos pessoais da Prof. ^a Januária.....	151
Figura 16 – Baú de recordações e objetos pessoais do Prof. Júlio.....	156
Figura 17 – Das diversas trajetórias.....	162
Figura 18 – Ilustração de como está organizada a temática “Narrativas brincantes”.....	165
Figura 19 – Ilustração de como está organizada a temática “Narrativas sobre as culturas infantis compartilhadas com os adultos”.....	183
Figura 20 – Ilustração de como está organizada a temática “Narrativas sobre educação, arte, cultura popular e infância”.....	197
Figura 21 – Ilustração de como está organizada a temática “Narrativas sobre os sentidos da docência na Educação Infantil”.....	211

Figura 22 – Narrativas em roda, expressão por meio de desenhos – Prof. ^a Damares.....	277
Figura 23 – Narrativas em roda, expressão por meio de desenhos – Prof. Júlio.....	228
Figura 24 – Narrativas em roda com desenhos – Prof. ^a Diana.....	229
Figura 25 – Narrativas em roda com desenhos – Prof. ^a Januária.....	231
Figura 26 – Mãe e filho – encontro brincante, encontro de vida.....	232

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Baú de recordações de Damares.....	137
Foto 2 – Baú de recordações de Diana.....	141
Foto 3 – Baú de recordações de Januária.....	150
Foto 4 – Baú de recordações de Júlio.....	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas encontradas na BDTD.....	79
Quadro 2 – Pesquisas encontradas no Portal da CAPES.....	84
Quadro 3 – Encontros para as narrativas.....	113
Quadro 4 – Informações sobre as professoras e o professor crianceiros participantes da pesquisa.....	130

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASIHVIF	Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAGECE	Companhia de Água e Esgoto do Ceará
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEI	Coordenadoria da Educação Infantil
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CRB	Círculo Reflexivo Biográfico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DIAFHNA	Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
FEIC	Fórum de Educação Infantil do Ceará
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
GEPEFI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Infâncias
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INAMPS	Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIPED	Linha de Pesquisa Linguagens e Práticas Educativas
MAUC	Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará
NOSEB	<i>Norwegian Centre for Child Research</i>
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira

PROPESQ	Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
SER	Secretarias Executivas Regionais
SESC	Serviço Social do Comércio
SI	Sociologia da Infância
SME	Secretaria Municipal da Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
TI	Terra Indígena
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
USP	Universidade de São Paulo
UUNDC	Unidade Universitária Núcleo de Desenvolvimento da Criança

SUMÁRIO

1	UM CAMINHO QUE SE FAZ AO CAMINHAR... NAS RODAS, CIRANDAS E HISTÓRIAS.....	22
1.1	“Eu vou te contar uma história, agora, atenção! Que começa aqui no meio da palma da tua mão”: introdução ao tema a partir das memórias da minha infância, trajetórias de vida e formação.....	22
1.2	“Ai, eu entrei na roda para ver como se dança...”: de como nasce uma pesquisa com professores da EI e as suas experiências com as culturas infantis.....	35
2	“MINHA CIRANDA NÃO É MINHA SÓ. ELA É DE TODOS NÓS”: PLURAIS SÃO AS CULTURAS E AS CULTURAS INFANTIS.....	44
2.1	“O meu coração é o sol, pai de toda cor”: as relações das crianças com os professores são o coração da Pedagogia.....	44
2.2	“Vamos todos cirandar?”: um diálogo com o conceito de cultura e os diferentes olhares para as infâncias.....	46
2.3	“Agora eu era o herói. E o meu cavalo só falava inglês.” Crianças e infâncias: olhares que se entrelaçam e compreendem a criança nos seus lugares afirmativos.....	50
2.4	“O pião entrou na roda, pião”: a Sociologia da Infância e a construção social da infância.....	56
2.5	“Há um menino, há um moleque, morando sempre no meu coração”: considerações sobre a Sociologia da Infância no Brasil.....	71
2.6	“Eu mandava ladrilhar, com pedrinhas de brilhante”. Compreensões de professores sobre as culturas infantis: o que dizem as pesquisas.....	74
3	“QUEM ME ENSINOU A NADAR? FOI OS PEIXINHOS DO MAR”: DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	91
3.1	“Que ofício dar a ela, de marré, marré?”: da minha trajetória como professora e pesquisadora.....	91
3.2	“Arrastando o meu olhar como um ímã”. Da pesquisa (auto)biográfica: um encontro com o fenômeno que se faz singular/plural.....	94
3.2.1	<i>“Entrou por uma porta, saiu pela outra...”. Narrar a experiência: a pesquisa (auto)biográfica na formação de professores.....</i>	<i>98</i>
3.3	“Quem conta um conto...”: narrativa, atividade eminentemente humana.....	105

3.4	“Mostra a tua figura, ó pião...”: da construção do <i>corpus</i> e descrição dos instrumentos da pesquisa.....	111
3.4.1	“E agora, minha gente, uma história vou contar”: a entrevista narrativa com as professoras e o professor crianceiros.....	113
3.4.2	“E me fala de coisas bonitas, que eu acredito que não deixarão de existir”: o diário de itinerância.....	116
3.4.3	“O mar me trouxe a concha de presente pra me dar” : baú de recordações das infâncias.....	118
3.4.4	“Olha palma, palma, olha a roda!”: narrativas em rodas das professoras e do professor crianceiros.....	121
3.5	“Para se dançar ciranda, juntamos mão com mão”: convite à participação na pesquisa e procedimentos éticos.....	127
3.6	“A ciranda vai e vem, para a gente brincar mais um bem”: do processo de análise do <i>corpus</i> da pesquisa.....	131
4	“TODA GENTE HOMENAGEIA JANUÁRIA, DAMARES, DIANA E JÚLIO... NA JANELA”. NARRATIVAS E RECORDAÇÕES: REFERÊNCIAS SOBRE INFÂNCIAS.....	136
4.1	“Remam, remam... Quem trouxe um baú cheio de recordações”: apresento-lhes as professoras e o professor crianceiros.....	136
4.1.1	Damare: “a sombra da árvore ainda me encanta”.....	137
4.1.2	Diana: “as papoulas vermelhas eram as coberturas do bolo”.....	141
4.1.3	Januária: “na calçada eu brincava e via o trem passar”.....	150
4.1.4	Júlio: “um livro marca minha primeira aventura em um lugar diferente”.....	155
5	“UM, DOIS, TRÊS, QUATRO. EU VOU COM ESSAS E VOU COM AQUELA...”. DO SINGULAR AO PLURAL: NARRATIVAS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS COM AS CULTURAS INFANTIS.....	163
5.1	“Uma narrativa... duas, três, quatro narrativas. Bravo! Bravo!”: narrativas brincantes de três professoras e um professor crianceiros.....	164
5.1.1	“Brincava de fingir que pedra era lagarto.” Narrativas brincantes na e com a natureza.....	166
5.1.2	“Boca de forno, forno, quando eu mandar, vou. Quem for buscar um galho de árvore”: brinquedos e brincadeiras na rua.....	172
5.1.3	“Meu irmão pregava no caixote duas rodas de lata de goiabada.” Brinquedos e seus sentidos.....	176
5.1.4	“Lagarta pintada, quem foi que pintou?” Aprendizados sociais e culturais.....	179

5.2	“No tempo da era, fazia poeira. Puxa, lagarta, na ponta da orelha.” Narrativas sobre as culturas infantis compartilhadas com os adultos	182
5.2.1	<i>“A casinha da vovó trançadinha de cipó.” Relações com os avós, brincadeiras e culturas compartilhadas</i>	183
5.2.2	<i>“Corre, cutia, na casa da tia...” Relações com os pais e adultos próximos</i>	188
5.2.3	<i>“Há um passado no meu presente.” Relações vivenciadas e aprendidas com os professores</i>	191
5.3	“É preciso transver o mundo”: “Narrativas sobre educação, arte, cultura popular e infância”	196
5.3.1	<i>“O pai apoiava a nossa maneira de desver o mundo.” Primeiras experiências com a arte no contexto familiar</i>	198
5.3.2	<i>“Chegou, chegou, já chegou meu Jaraguá!” Experiências com a cultura popular..</i>	203
5.3.3	<i>“Cumprimenta, cumprimenta a criançada Jaraguá”. A arte e a cultura popular na prática pedagógica</i>	206
5.4	“Tinha o ar de um caçador de tesouros”: narrativas sobre os sentidos da docência na Educação Infantil	209
5.4.1	<i>“A maior riqueza do homem é sua incompletude”: escolha pela Pedagogia e a docência na EI</i>	211
5.4.2	<i>“É urgente viver encantado”: trajetórias formativas</i>	217
5.4.3	<i>“Eu penso em renovar o homem usando borboletas”: docência na Educação Infantil</i>	222
6	“EU QUERIA AVANÇAR PARA O COMEÇO.” CONSIDERAÇÕES SOBRE A CAMINHADA	233
	REFERÊNCIAS	240
	APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM DAS CRIANÇAS POR SUA FAMÍLIA OU RESPONSÁVEL	257
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	258

Figura 1 – Árvore de recordações-referência das infâncias das professoras e do professor criançeiros



Fonte: Criação da autora.

Figura 2 – Raízes crianceiras



Fonte: Criação da autora.

1 UM CAMINHO QUE SE FAZ AO CAMINHAR... NAS RODAS, CIRANDAS E HISTÓRIAS

O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora às coisas narradas a experiência dos seus ouvintes. (Benjamin, 2010, p. 201).

1.1 “Eu vou te contar uma história, agora, atenção! Que começa aqui no meio da palma da tua mão”¹: introdução ao tema a partir das memórias da minha infância, trajetórias de vida e formação

Esta tese tem inspiração na experiência humana expressa por meio de narrativas, que surgem da necessidade de contar histórias, fundamental para a expressão e comunicação das pessoas desde os primórdios da humanidade. As perguntas dos recém-chegados ao mundo também se constituem como condição primeira de entendimento e compreensão do funcionamento das coisas e seres existentes.

É o que pretendo ao longo desta investigação: compreender a realidade como se desvela, fazer perguntas-outras que não se limitem a terem respostas. O mestre Paulo Freire nos diz “que todo o conhecimento começa com uma pergunta [...]” (Freire; Faundez, 1985, p. 24).

“Professora, dinossauro tem carrapato?”; “Existe cobra lilás?; “Minhoca tem boca?”; “Formiga sabe nadar?”; “Libélula é borboleta ou mosquito?”. Essas perguntas foram feitas por crianças de quatro anos em um momento de Roda de Conversa, observadas e registradas em diário de campo, por ocasião do desenvolvimento da minha pesquisa de Mestrado (Araújo, 2017), que foram afetivamente guardadas em minha memória, impulsionando-me a prestar atenção nas perguntas delas, acendendo fagulhas das minhas memórias de infância.

No convívio cotidiano com as crianças, é inevitável não se lembrar da Janice criança, conversadeira e que gostava de fazer leituras em voz alta e de recitar poesias na escola. Lembrei-me das vezes em que fui cerceada por gostar de conversar, fazer perguntas e dizer as muitas ideias e histórias que tinha para contar. Menina que gostava de brincar de casinha, de ser professora das bonecas, que gostava de dançar e cantar nas brincadeiras de roda, nos

¹ Trecho da música *Uma estória*, do grupo Palavra Cantada. Composição de Paulo Tatit e José Eduardo de Moraes Tatit (Uma estória, 1996).

quintais, na rua, no pátio da escola. E eram muitas as brincadeiras! Bicicleta, guizado², pular corda, esconde-esconde... vento no rosto no vai e vem do balanço. Sabor de dindin³ de coco queimado, picolé de castanha, chocolate, de seriguela tirada do pé na casa da avó materna.

São muitas as lembranças das minhas “raízes crianceiras” (Barros, 2018), vividas no então Distrito de Maracanaú, território que pertencia ao município de Maranguape, no Ceará. No ano de 1983, Maracanaú passa à condição de cidade, estando localizada na Região Metropolitana de Fortaleza-CE, conhecida por ser uma cidade industrial e por acolher milhares de trabalhadores que vão para a capital Fortaleza trabalhar ou que fixam residência no município em busca de trabalho na indústria.

Aos meus olhos e na minhas memória, Maracanaú é o território do povo Indígena Pitaguary e seu Toré⁴, é a cidade do reisado, do pastoril, das quadrilhas juninas e das brincadeiras de roda de crianças de todas as idades! É a cidade em que vivi uma infância e das minhas origens.

Uma infância que continua muito viva, inventiva e pulsante, infância que ultrapassa o tempo cronológico, que me acompanha, atravessa, um modo de ser e estar no mundo, como escreveu em verso Manoel de Barros (2013, p. 369): “quando eu crescer eu vou ficar criança”, revelando em seus escritos ter tido apenas infância. E como foi para o “menino permanente”, Paulo Freire⁵, que viveu durante sua existência uma infância não cronológica, mas como força que o acompanhou e o ajudou a pensar a educação das pessoas de qualquer idade – emancipatória, dialógica, democrática.

Segundo Kohan e Fernandes (2020, p. 11), a infância menina vivida por Paulo Freire se traduz em um sentimento, uma experiência de vida, curiosa e transformadora. “A

² Guizado é uma brincadeira em que participantes brincam de fazer comida e procuram fazer tudo igual à vida real. Utilizam arroz, feijão, carne, verduras e cozinham em panelinhas feitas de barro, cerâmica ou alumínio. Na brincadeira, as crianças cozinham de verdade, fazem compras, e todos têm seu papel: a mãe, o pai e os(as) filhos(as). A brincadeira é realizada nos quintais, embaixo de árvores.

³ Uma espécie de picolé artesanal preparado dentro de pequenos sacos plásticos. É preparado com polpa de frutas, bebidas achocolatadas ou outros ingredientes. Conhecido em outras regiões do Brasil como: sacolé, geladinho, dindin, chupe-chupe, picolé de saco, etc. (Sacolé, 2023).

⁴ Pitaguary é a autodenominação do povo indígena que vive ao pé da serra entre os municípios cearenses de Maracanaú, Pacatuba e Maranguape. Distante aproximadamente 26 km de Fortaleza, a Terra Indígena (TI) Pitaguary está situada na região metropolitana da capital cearense. De origem Tupi, o termo Pitaguary sempre aparece nos documentos oficiais dos séculos XVII, XVIII e XIX, designando um lugar: uma serra, um sítio ou um terreno. Possivelmente, é um termo derivado de variáveis do nome Potiguara, etnia que teria ocupado extensas terras, já em 1603, na costa cearense. O Toré Pitaguary é uma dança que se inicia com os participantes dando as mãos e formando um grande círculo, como uma corrente de oração. Aqueles que dançam seguem os comandos dos chamados “puxadores de Toré”, geralmente o cacique ou o pajé. O canto é acompanhado pelo som das maracás e, muitas vezes, conta com a batida de tambores que ficam no centro da roda (Pinheiro, 2021).

⁵ De acordo com Kohan e Fernandes (2020, p. 10), Paulo Freire recebeu da Biblioteca Comunale de Ponsacco, na província de Pisa, Itália, o título de Menino Permanente (*Bambino Permanente*) quando tinha 68 anos de idade, em 31 de março de 1990.

infância não é para Paulo Freire algo que precise ser educado, mas a forma de uma vida verdadeiramente educadora, à medida que nela habita a curiosidade, inquietação, gosto de perguntar e criar que constituem a infância de todas as idades”.

Acredito na potência dessa infância que habita em cada um de nós, por isso convido o(a) leitor(a) a pensar a infância em permanente devir, ou seja, continuamente em transformação. Devir-criança, como esclarece Kohan (2007, p. 95-96), não é infantilizar-se, não é retroceder à infância cronológica, “[...] devir-criança é o encontro entre um adulto e uma criança [...], uma força que se extrai, da idade que se tem, do corpo que se é”. Devir-criança é viver a infância como ser e estar no mundo, uma experiência presente em nossas histórias, posturar formas de nos relacionar, condição que atravessa as idades e permite transformar o que somos ou o que ainda não somos.

No atravessamento das minhas idades, entrei na escola; gostava de me apresentar nas festinhas, dançando nas quadrilhas juninas da escola; gostava de recitar poesias; adorava conversar nos momentos das aulas. Na adolescência, muitas transformações e descobertas! Segui conversadeira... Participava do Grêmio Estudantil, de gincanas escolares; gostava muito de ler Literatura Brasileira, e, como toda adolescente, gostava de ir à praia e a festas com amigas e amigos. Concluí o primeiro grau na minha cidade natal e fui cursar o segundo grau na capital, Fortaleza. Fiz novas amizades, e outros desafios foram se apresentando, Física, Química, Matemática, o vestibular. Gostava de fazer teatro na escola, de dançar, de ler, de escrever; gostava de pessoas, e, antes mesmo de concluir o segundo grau, já sabia que área iria escolher: Ciências Humanas, cursos como Psicologia, Serviço Social, Pedagogia, História me faziam brilhar os olhos; minhas escolhas iniciais povoadas de possibilidades e sonhos.

Meu pai me incentivava a fazer um curso técnico na Escola Técnica Federal; para ele, seria um sonho realizado; falava que faculdade era coisa de rico, mas eu não simpatizava com os cursos técnicos, eu queria mesmo era cursar uma faculdade! O vestibular era muito concorrido, difícil, nada democrático; para alguns cursos, o número de candidatos inscritos era menor que o número de vagas ofertadas. Mas eu não desisti, estudei muito, fins de semana dedicados aos estudos. Queria mais!

Até que, no ano de 1997, fui aprovada no vestibular para o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), um vestibular histórico, pois o certame passaria a ter duas fases, com provas específicas, com questões abertas para dissertar e com a redação tendo um maior peso para definição das notas. Tudo o que eu sempre quis para conquistar a tão sonhada vaga! O referido ano foi marcado por grande efervescência para o curso e para a educação. Fazia apenas um ano que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

nº 9.394/1996 havia sido promulgada. Iniciei o curso de Pedagogia nesse contexto no qual as redes municipais e estaduais de educação e os cursos de Pedagogia buscavam conhecer e colocar em prática o que recomendava a lei maior da educação. No contexto da Faculdade de Educação (FACED) da UFC, a discussão se dava em relação a antigas habilitações de supervisor, orientador e técnico em educação, que estavam sendo extintas, e formar profissionais para o ofício da docência – o que é, verdadeiramente, o propósito do curso de Pedagogia.

Naquele momento, muitos estudantes ficaram inconformados com essa resolução, pois havia quem, mesmo tendo sido aprovado para um curso de Pedagogia, tivesse certo medo de enfrentar uma sala de aula. Eu buscava entender toda aquela discussão, ouvindo os esclarecimentos dos colegas do Centro Acadêmico e as orientações da coordenação do curso, que foram feitas pela Prof.^a Dr.^a Ana Maria Iório Dias. Seus esclarecimentos foram muito importantes para minha compreensão sobre a formação para a docência.

Lembro que a referida Prof.^a Dr.^a Ana Iório deixou claro o que seria o exercício da docência, as relações em sala de aula e na escola, que iriam possibilitar os conhecimentos para uma docência crítica, reflexiva e comprometida com a educação pública e de qualidade, que seria o alicerce para exercermos o que quisermos galgar em nossa trajetória docente. Entendi com aquela fala que seria o exercício da docência, a relação teoria e prática, o saber da experiência e os desafios cotidianos que seriam os alicerces da nossa formação. Esses esclarecimentos da querida Prof.^a Dr.^a Ana Iório ficaram em meu pensamento e me acompanharam durante toda a minha trajetória docente.

Meu encontro com a Pedagogia possibilitou viver uma formação política e de compromisso com a transformação social, parece que uma “venda tinha sido retirada dos meus olhos” e passei a enxergar o mundo e o contexto social de outra forma. Muitas foram as experiências que deixaram marcas em minha formação, não sendo possível nos limites do texto introdutório desta tese escrever sobre todas elas, mas elejo algumas para compartilhar com vocês, leitores(as).

No começo da formação inicial, nas experiências de Estágio em Educação Infantil (EI), passei a olhar com mais atenção sobre o que as crianças me diziam por meio de seus desenhos, de seus convites para brincar, mesmo sem ter consciência, naquele momento da minha trajetória, saber que a infância é um modo de ser e estar no mundo e que ela pode habitar em nós. Foi a partir da ideia de um “devir-criança”, anunciado pela Filosofia, que fui percebendo o quão singular é esse encontro entre uma criança e um adulto, como também o encontro entre elas, sejam pares ou crianças de diferentes idades, ou mesmo a criança que habita

o adulto. Acredito que esse encontro nos permite pensar e pode nos tornar pessoas melhores – esse pensamento passou a fazer parte das minhas reflexões. Para isso, é necessário estar aberto a escutar o que as crianças dizem.

Lembro-me de um grupo de crianças correndo no parque e brincando de “Vamos passear no bosque enquanto seu lobo não vem”⁶. Um menino chamado Miguel me convidou para brincar. Pensei se deveria ir... Olhei para o lado e a docente da turma conversava com outra professora enquanto preparava alguns materiais para a próxima atividade. Após a brincadeira do parque, pensei: o convite de Miguel era muito importante; e um convite para brincar não se recusa! Rapidamente, também pensei: como ser professora de EI e não estar aberta para o que dizem e convidam as crianças? Então fui brincar com Miguel.

Ao entrar na brincadeira, outras crianças se aproximaram e disseram: “Ei! Você brinca?” Respondi: “Sim, brinco”. Então, perguntei às outras crianças: “O que vocês acham de eu entrar na brincadeira?” O grupo de crianças concordou e algumas delas olharam admiradas, quando uma falou: “Tem que correr!” Naquele momento, na minha experiência como estagiária de Pedagogia, percebi que o convite das crianças era um convite para caminhar com elas. Assim, interrogavam o modo tradicional de ser professor. Desse modo, pude, durante a experiência de estágio, voltar meu olhar para as crianças, seus dizeres, suas formas de brincar, criar, desenhar e ser. Dessa forma, desconstruí um modelo tradicional de ser professor(a), aquele(a) que ensina, que transmite os conhecimentos para as crianças e, a partir de então, percebi um modo mais participativo e sensível de viver a docência.

No ano de 2001, prestei concurso público para a rede pública municipal de Fortaleza-CE. Iniciei o meu percurso docente na EI, já reconhecida no ano supracitado como a primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, premissa definida pela LDBEN 9.394/1996. Nesse contexto, atuando como professora, vivenciei a luta pela consolidação de sua identidade, que tem como finalidade o desenvolvimento integral de meninas e meninos de todo o país e da profissionalidade do(a) docente que atua na referida etapa.

Como fui lotada na EI logo de início, fiquei apreensiva e me perguntava: Eu saberia lidar com as crianças? Afinal, seria minha primeira experiência de trabalho. Refleti e pensei nas disciplinas da área da EI que cursei durante a graduação em Pedagogia: Introdução à EI; Fundamentos Psicogenéticos na EI; O brinquedo como mediador do desenvolvimento;

⁶ É uma brincadeira de pega-pega. Para brincar, uma criança representa o lobo e as outras crianças em roda cantam uma música dialogada. Quando o lobo diz “Estou pronto!”, as crianças correm. A criança que o “lobo” agarrar primeiro será a próxima a ser o lobo (Instituto Ciência Hoje, c2018).

Organização das experiências de ensino e aprendizagem na EI; Literatura Infantil; Psicomotricidade; Estágio na EI e as disciplinas de Arte Educação I e II, que não faziam parte do núcleo de aprofundamento da EI, mas foram disciplinas que me ajudaram a ter um olhar mais sensível e a me expressar como sou, como penso.

Nem todas as disciplinas supracitadas eram obrigatórias, algumas eram optativas, no currículo do curso de Pedagogia (entre os anos de 1997 e 2002), então, aprofundar meus estudos na área da EI foi uma escolha pessoal. Fui conquistada pela profundidade dos estudos, discussões e compromisso com a área das professoras que ministravam essas disciplinas, como Silvia Helena Vieira Cruz, Rita Vieira de Figueiredo e Inês Cristina de Melo Mamede; a elas meu agradecimento por tantas aprendizagens e por terem sido referências para que eu prosseguisse como professora de EI.

O conhecimento teórico adquirido por meio do estudo e das discussões nas aulas da graduação me alicerçaram no início da minha trajetória e, processualmente, fui aprendendo a ser professora, com os desafios cotidianos, os diálogos e as trocas com minhas colegas de profissão. As reflexões, os desafios e as angústias eram aspectos que contribuía com a minha construção ao longo da trajetória. Um desejo me acompanhava: ser uma referência positiva para as crianças; e me lembrava dos meus professores⁷ que tinham sido referência afetuosa e profissional para mim. É como alude o estudioso português João Formosinho (2011): diferente de outras profissões, a prática profissional de nossos professores, formadores, sejam eles da educação básica, sejam do ensino superior, é importante referência de aprendizagem para a profissão.

Em 2001, iniciei na escola pública em meio a muita luta por melhores condições de trabalho na instituição na qual fui lotada. Deparei-me com a falta de estrutura, escassez de materiais, falta de condições dignas para o atendimento às crianças e de trabalho para os professores.

Lembro como se fosse hoje que, no meu primeiro planejamento na escola, a supervisora apresentou uma lista de datas comemorativas que precisariam “ser trabalhadas” no mês de março. Confesso que esse dia foi improdutivo e que minou minhas expectativas como recém-chegada a uma rede pública municipal, pois já havia estudado na faculdade que a criança

⁷ Escolhi referenciar professores em respeito ao ritmo e fluidez da leitura. Reconheço que a docência é uma profissão ocupada predominantemente por mulheres, principalmente na EI. Nos capítulos que tratam dos caminhos metodológicos, da apresentação e interpretação dos dados da pesquisa, reporto-me às professoras e ao professor crianceros, como forma de visibilizar as singularidades de suas participações nesta tese.

é o centro do planejamento e que o currículo da EI não se organizava por datas comemorativas ou listas de conteúdos.

Marcou-me especialmente um capítulo de livro escrito por Ostetto (2000), no qual a autora defende que o planejamento na EI é mais do que a atividade, listagem de atividades ou datas comemorativas. Segundo a autora, planejar na EI é “essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto” (Ostetto, 2000, p. 190), desenvolvido na relação com as crianças. E, processualmente, eu ia descobrindo que era assim que as crianças aprendiam, pelo interesse pelas coisas do mundo, pelas minúcias cotidianas: as formigas do jardim, o ninho do passarinho que surgiu no parquinho, o louva-deus que entrou na sala depois de uma forte chuva. Entretanto, eu ainda percebia a dificuldade de muitos professores em conceber o currículo nessa perspectiva, pois ainda estavam entrelaçados pelas amarras de um planejamento prescritivo e transmissivo.

Os desafios da realidade chegaram com toda força. Já não era mais uma estudante de Pedagogia, mas a professora responsável por um grupo de crianças. Conhecê-las em suas singularidades, em seus contextos social e cultural foi desafiante. Viver o cotidiano de uma escola, conviver com uma diversidade de concepções, de opiniões foi ainda mais problematizador. Sim, diversidade de concepções, pois ainda havia, entre meus pares, quem defendesse uma pedagogia tradicional, e isso me incomodava bastante. Momentos de angústia, dúvidas...

Naquela escola não havia materiais para as crianças, livros de literatura infantil, brinquedos, jogos, argila, massa de modelar. Lembro que, ao adentrar pela primeira vez na escola, a coordenadora da instituição me entregou um material que ela afirmou que eu iria precisar: uma caixa com giz e um “plano de aula” com uma lista de “conteúdos” que, como já mencionei, eram baseados em datas comemorativas. Disse a ela que não precisaria de tal material, pois iria desenvolver um trabalho com as crianças no qual elas iriam se movimentar, desenhar, brincar e se expressar.

Todo esse contexto, por deveras desafiante, precisou, desde o início de minha trajetória docente, de um forte posicionamento e de atitude pela defesa de uma pedagogia democrática, participativa e uma luta pela identidade da EI, etapa na qual iniciei como professora e na qual permaneço até o presente momento, agregando experiências na coordenação pedagógica e na formação continuada dos professores de EI. Sempre movida pelo desejo de aprender, de vivenciar no cotidiano a crença por uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade – aquele mesmo anseio por uma escola pública do Manifesto dos Pioneiros da

Educação⁸, que conheci e estudei em meio a calorosos debates nos bancos da FAGED/UFC, nos idos anos de 1997 a 2002.

Durante esse percurso, no qual “se aprende o caminho caminhando” (Freire, 2013, p. 146), passei a olhar com outras lentes para as práticas cotidianas, para os sentidos e significados do ser docente na EI. Por meio de reflexões, perguntas, estudos, um processo de formação contínua e, em meio a tantos desafios e jornadas intensas de trabalho, busquei refletir “na ação e sobre a ação” (Freire, p. 1987),

acerca de um modo como nós, professores, aprendemos e pensamos a partir da nossa própria atuação, ato reflexivo que, de acordo com o legado freireano, diferencia uma prática crítico-reflexiva de uma prática alienada. Por meio dessa consciência reflexiva, podemos aprender, conhecer mais sobre nossa prática e perceber que a docência se constitui ao longo da nossa trajetória formativa e de vida.

Consciente de que o ato de educar é um ato político (Freire, 1987), sempre militei por uma EI pública, laica e de boa qualidade. Nesse momento percebi que a educação como ato político estava imbricada, cotidianamente, em minha ação como professora. Desse modo, tive, por meio de reivindicações na escola, que representar a voz das crianças para que tivessem seus direitos contemplados. Fez parte da minha luta, naquele contexto, o direito de as crianças comerem no refeitório da escola e não somente na sala de referência; de terem direito a brincarem em um pátio coberto; de poderem frequentar a biblioteca, assim como as crianças maiores do Ensino Fundamental; de terem acesso a brinquedos e materiais diversos e de boa qualidade. Uma militância que se faz permanente e comprometida com a construção por uma EI que acolha as diferentes infâncias e os diversos modos de viver suas culturas e experiências cotidianas.

Permaneci oito anos como professora da pré-escola, experiência bem desafiadora, e cinco anos desse período em uma escola maior, com pátio para as crianças, brinquedos, biblioteca, refeitório. Alguns desafios eram ainda existentes, tais como: salas muito pequenas, quentes e superlotadas, com até vinte e oito crianças. A luta continuava, agora por menos

⁸ O Manifesto dos Pioneiros da Educação foi lançado em 1932, em um contexto de grande efervescência social, econômica, política e cultural do país. Foi um movimento de reconstrução educacional brasileira, formado por educadores e intelectuais, que teve como principais representantes Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Tinha como objetivo uma renovação da política educacional brasileira, com uma clara defesa à escola pública, obrigatória, laica e gratuita, tendo como base a perspectiva da racionalidade científica. Segundo Saviani (2004, p. 33), “Esse manifesto propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional”. Para os pioneiros, a escola pública seria um grande expoente de uma formação cidadã e democrática para os trabalhadores.

crianças em sala... Na trajetória de uma professora, a luta por melhores condições de trabalho e pelo direito à educação de qualidade se faz contínua.

Até o ano de 2009, o desenvolvimento das práticas pedagógicas era organizado em áreas do conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática, tal como orientava o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), que foi conhecido pelos professores da rede pública de Fortaleza-CE no ano de 2003, ano em que se iniciou a formação continuada para os docentes que entraram no ano de 2001. Mesmo com essa orientação, havia professores que acabavam reproduzindo práticas do Ensino Fundamental. Enquanto isso, eu seguia acreditando que um outro modo de ser professor de EI seria possível, mas havia momentos em que era muito difícil, diversas concepções de currículo, de educação permeavam o cotidiano.

Buscava fortalecer a minha prática, a identidade da EI, ali mesmo no chão da escola, na realidade da sala de referência. Passei a solicitar à diretora reuniões com as famílias, para esclarecer sobre a importância da brincadeira e das interações para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, realizava oficinas com as famílias para vivenciar o desenho, encontros de apreciação e leitura de livros de literatura infantil, rodas de conversa nas quais eu escutava como tinham sido suas infâncias. Durante esse período, além de ir me constituindo como professora, ao mesmo tempo lutava pela construção e o reconhecimento da minha identidade como professora da EI, pois, naquele contexto, éramos vistas como pessoas vocacionadas e/ou maternas que só cantavam músicas e “cuidavam” em um sentido restrito.

Certa vez ouvi de uma diretora a seguinte frase: “professora de educação infantil tem que ser palhaça!” Confesso que fiquei bem indignada com essa afirmação, afinal, essa era uma concepção bem equivocada e que desconhecia a importância da identidade do professor de EI. Então, percebi que, além de buscar melhores condições de trabalho e para o atendimento das crianças, eu precisaria também lutar pela valorização da identidade do professor de EI, como aquele que estuda, pesquisa, conhece muito sobre desenvolvimento e aprendizagem da criança e tem formação ampla em educação.

Em sala, aprendi muito com as crianças reais e concretas, aquelas que não estavam descritas na teoria, mas que interrogavam a mim e as práticas pedagógicas desenvolvidas o tempo fragmentado em áreas, reivindicavam tempo para a brincadeira livre, para utilizarem todos os espaços e não só o espaço da sala de referência.

No final do ano de 2008, inscrevi-me em uma seleção para professores coordenadores pedagógicos. O objetivo da gestão da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza-CE era ter professores conhecedores de suas escolas e comunidades para serem

coordenadores. Fui incentivada por um professor colega de trabalho, que me disse certa vez que eu tinha o perfil para ser uma coordenadora pedagógica, pois gostava de compartilhar materiais e ideias. Eu não acreditava que seria capaz, mesmo assim me inscrevi e fui selecionada para ser coordenadora da própria escola em que já atuava como professora, uma escola de EI e de Ensino Fundamental, situada em um bairro localizado em uma área central de Fortaleza-CE.

O que me movia era o desafio e a vontade de compartilhar as concepções de educação, criança e de professor(a) de EI nas quais acreditava, bem como dialogar com meus pares em prol de uma pedagogia participativa e inclusiva. Como coordenadora, novos desafios se descortinaram... Saber lidar com as demandas dos docentes, das famílias e das crianças? Muitas perguntas povoaram minha cabeça.

Acreditava que minha formação e meu conhecimento, aliados à minha vontade de colaborar com a escola, davam-me alicerce para exercer meu trabalho na gestão pedagógica. Ao longo da jornada como coordenadora, aprendi e trabalhei muito. No início foi difícil, pois me pegava “apagando incêndios” na escola, ou seja, resolvendo demandas imediatas.

Processualmente fui percebendo que precisava ter um planejamento, um cronograma de trabalho diário e semanal para realizar meus objetivos e me dedicar ao planejamento pedagógico com os professores. Então resolvi estudar! Comprei livros que abordavam o papel do coordenador e resgatei artigos e anotações da especialização em gestão escolar que cursei entre os anos de 2004 e 2005 na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Foram sete anos como coordenadora. Eram muitos os desafios cotidianos, precisava ter um olhar singular para cada professora, para cada criança, bem como olhar para mim mesma enquanto profissional e pessoa, buscando o cuidado de si, pois são necessárias parcerias, uma vez que o trabalho do coordenador é bastante exaustivo, exigente e repleto de demandas.

Busquei realizar com minhas colegas professoras e com a gestão da escola tudo aquilo que acreditava em educação: uma escola viva, alegre. Busquei parcerias com as outras instituições para que as crianças fossem ao teatro, tínhamos uma biblioteca pequena, mas de um rico acervo, a qual as crianças frequentavam semanalmente, aberta na hora do recreio e com empréstimo de livros para que as crianças levassem para a casa para ler com os seus familiares. Convidava autores de livros cearenses para rodas de leitura e de conversa com as crianças, que adoravam conhecê-los e perceberem que eram gente como a gente!

Durante esse tempo como coordenadora, retomei os estudos e o convívio na FAGED/UFC, primeiramente na Especialização em Docência na Educação Infantil, no período entre 2013 e 2015, na qual realizei um trabalho monográfico que teve como objetivo investigar sobre as concepções e práticas na Roda de Conversa de duas professoras do agrupamento

Infantil IV, de dois Centros de Educação Infantil (CEI) da rede pública municipal de Fortaleza-CE, tendo como orientadora a Prof.^a Dr.^a Ana Maria Monte Coelho Frota, que acolheu minhas ideias com interesse, escutava todas as minhas ideias empolgadas e me dizia: “escreva sobre o que está falando, é assim que começa.” Uma escuta atenta e acolhedora pela qual tenho muita gratidão.

Após o término da especialização, inscrevi-me para a seleção do Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira (PPGE) da UFC e fui aprovada, o ano era 2015, também sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Frota. Oportunidade que tive de ampliar meus estudos no campo da pesquisa científica, desejo este que iniciou no curso de Pedagogia, realizado também na FAGED/UFC, quando fui bolsista do Programa de Iniciação Científica. Ressalto que foi de grande relevância para a minha formação acadêmica e profissional ter sido Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do programa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), cujo objetivo é contribuir para a formação de novos pesquisadores em diversas áreas do conhecimento.

Com a aprovação no Mestrado, precisei deixar a função de coordenadora, pois o curso prescindia da minha dedicação. Pensei em voltar a exercer a docência com as crianças, porém fui convidada a compor a equipe da Educação Infantil do Distrito de Educação Infantil IV, órgão vinculado à SME que acompanha e apoia 110 unidades de ensino das Regionais 4.⁹ Inicialmente comecei realizando um trabalho de acompanhamento de escolas que atendem crianças da pré-escola e dos CEIs. Realizava visitas, conversava com coordenadoras sobre as diferentes realidades, as demandas, as necessidades do trabalho e, principalmente, sobre as práticas pedagógicas. Passei novamente a olhar de forma mais ampla para os contextos nos quais estão inseridos escolas e CEIs, dentro de uma cidade complexa e com diferentes realidades, como é a cidade de Fortaleza-CE.

No início de 2016, passei a compor a equipe de formação de professores no âmbito das escolas e CEIs do Distrito de Educação IV. O trabalho tinha como objetivo aliar o acompanhamento das instituições à formação continuada, sob orientação da Coordenadoria da Educação Infantil (COEI) da SME, que percebia esses processos como indissociáveis. Atuar na formação de professores da EI foi uma experiência desafiante, pois eu estava “ali na frente” e,

⁹ A cidade de Fortaleza, capital do estado cearense, está organizada, administrativamente, em Secretarias Executivas Regionais (SER), que abrigam, atualmente, 121 bairros. Desde 1997, a administração executiva da Prefeitura de Fortaleza está dividida em Regionais. O decreto municipal nº 14.899, de 31 de dezembro de 2020, ampliou essa organização de sete para doze SER e 39 Territórios Administrativos (Fortaleza, 2021).

quando exercemos esse papel de formadora, as pessoas interpretam que estamos ali como detentores de um saber.

Algumas professoras me percebiam como aquela que estava para “dar respostas” ou até soluções para as demandas, dificuldades... Compreendo que as demandas e as estruturas impactam o trabalho pedagógico e de atendimento às crianças, e precisamos falar sobre eles, afinal, os parâmetros de infraestrutura são requisitos de avaliação e da qualidade do atendimento às crianças e de condições de trabalho de professores¹⁰. Porém eu compreendia aquele espaço de formação como um lugar de estudo, de encontro e de diálogos por excelência, e, por meio de concepções sólidas e de um pensamento crítico em relação ao nosso papel enquanto professores em diálogo, pensando as realidades e as diferentes infâncias, poderíamos encontrar possibilidades pensando os contextos nos quais crianças e professores estavam inseridos.

Sobre o meu papel enquanto formadora, não me sentia como detentora de um conhecimento, mas como uma professora de EI que estava naquele lugar de formadora para compartilhar saberes, concepções e dialogar entre pares. As discussões que emergiam dos diálogos eram velhas conhecidas minhas, pois muitos dos desafios que algumas professoras enfrentavam eu também já tinha enfrentado enquanto professora e coordenadora pedagógica. Alguns eram situações novas e, para estas, eu não tinha respostas. Acreditava que estávamos ali na formação continuada não para ter somente respostas, mas para questionar e pensarmos juntas os contextos, as docências e as infâncias.

Exerci esse papel durante seis anos, período que iniciou em 2016 e finalizou no início de 2022. Em março de 2022, retornei a um CEI e, desde essa data, estou lotada no agrupamento Infantil III, com crianças de três anos.¹¹ No início do meu retorno, fiquei um pouco pensativa sobre como seria a professora Janice naquele momento, voltar ao cotidiano com as crianças após tanto tempo exercendo as funções de coordenadora e de formadora. Pensei, planejei o retorno e fui...

Com tranquilidade e buscando observar mais as crianças, descobri outra docente: segura, mais tranquila e com outros olhares para as crianças, suas infâncias, para o cotidiano e

¹⁰Resultados de pesquisas sobre a EI no Brasil, como a Consulta sobre a Qualidade da Educação Infantil (Campos; Coelho; Cruz, 2006), apontam que problemas frequentes encontrados nas creches e pré-escolas precisam ser considerados no processo de avaliar e aprimorar a qualidade do trabalho realizado nas instituições de EI. Para nortear a avaliação da qualidade nas instituições, o Ministério da Educação elaborou os documentos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), que apresentam dimensões a serem refletidas coletivamente considerando a realidade de cada contexto e com a participação da comunidade escolar (Brasil, 2006, 2009a).

¹¹Em Fortaleza-CE, a nomenclatura utilizada para as turmas de EI faz referência à idade inicial de ingresso das crianças em cada agrupamento: Infantil I (1 ano), Infantil II (2 anos), Infantil III (3 anos), Infantil IV (4 anos), Infantil V (5 anos).

os inúmeros desafios que todos os dias se apresentam no chão de um CEI. Uma professora Janice que compreende os processos de gestão de uma rede, de uma gestão pedagógica e dos caminhos formativos que nos constituem como professores. Vejo por outras lentes... Curiosa, inquieta, buscando não perder a sensibilidade, tendo como alicerce a poesia, os estudos, a educação estética.

Penso que foi um momento oportuno ter voltado à docência realizando, agora, esta pesquisa de doutorado com professoras e com um professor, pois consigo escutar, ver e sentir com empatia, como se estivesse caminhando ao lado deles neste estudo, e isso tem sido uma experiência singular, que aponta para outros caminhos e possibilidades: professores pesquisadores é o que podemos ser nesse elo entre a educação básica e a universidade.

Enquanto vou realizando essa tessitura de ser professora das infâncias e pesquisadora, busco observar e escutar atentamente o que dizem as crianças, em suas expressões e suas “cem linguagens” (Malaguzzi, 1999), compromisso ético e necessário com elas. Uma atividade nada fácil quando se tem um agrupamento com vinte crianças, mas sigo acreditando, buscando estratégias, possibilidades, refletindo com meus pares, o que, em meio a tantos compromissos diários, excessos de informações e afazeres, é um ato de resistência.

Preparar-se para dar continuidade aos estudos na pós-graduação sendo uma coordenadora pedagógica também foi um ato de resistência. Eu só não podia parar de refletir, escrever e elaborar perguntas, pois era assim que me via próxima à universidade, e eu buscava estar atenta e forte¹²! No cotidiano de uma coordenadora, há planilhas, reuniões com a secretaria e com as famílias, formações e planejamento com as professoras e acompanhamento do aprendizado das crianças. Era um cotidiano rico e eu não podia deixar de escrever e documentar essas experiências.

Na vivência com as crianças, foram inúmeros os momentos nos quais elas se colocaram como sujeitos que (re)produzem a cultura, de forma atuante, fazendo perguntas, pensando sobre as coisas do mundo, por meio das narrativas, dos seus desenhos, de brincadeiras, trazendo para as rodas de conversas situações cotidianas e de sua realidade social, subvertendo a lógica transmissiva e adultocêntrica.¹³ De acordo com Rosemberg (1976), o adultocentrismo se estabelece por meio das relações de poder e representa uma lógica unificadora do discurso colonialista do saber/poder sobre as crianças.

¹²Referência à música “Divino, maravilhoso”, composta por Caetano Veloso e Gilberto Gil em 1968 e que ficou conhecida na voz de Gal Costa.

¹³Termo cunhado por Fúlvia Rosemberg (1976), no artigo Educação para quem?

Essas constatações emergiram de minhas observações, em minha caminhada docente. Desse modo, busquei conhecer mais sobre estudos e pesquisas acerca da escuta das crianças, compreendendo que as crianças são sujeitos que têm voz desde que nascem e se expressam, por meio de suas vozes e múltiplas linguagens, sobre os temas que lhe dizem respeito. Inquietações que alimentaram meu pensamento e fomentaram o desejo na continuidade dos estudos na pós-graduação.

No Mestrado, a Prof.^a Dr.^a Ana Frota me apresentou diferentes olhares para as crianças e suas infâncias a partir da contribuição da Antropologia, da Sociologia da Infância (SI) e da Filosofia da Educação em diálogo com a Pedagogia. Como inspiração tínhamos a poética de Manoel de Barros – versos potentes, que se reportam à força e à inventividade infantil de um poeta que declarou, em sua biografia, ter tido somente infância em sua existência. Um pujante convite para olharmos para a infância que habita em nós e que atravessa o tempo, permanece curiosa, brincante, inventiva. Confesso que essa perspectiva fez meus olhos brilharem, via janelas de possibilidades para continuar minha história, contando como me tornei uma professora das infâncias-pesquisadora.

Eis que lhes conto como cheguei a esse problema de pesquisa, meu interesse sobre as culturas infantis e porque se faz necessário pesquisar com professores de EI.

1.2 “Ai, eu entrei na roda para ver como se dança...”¹⁴: de como nasce uma pesquisa com professores da EI e as suas experiências com as culturas infantis

As reflexões desta tese originaram-se a partir de questionamentos e achados da pesquisa que desenvolvi no Mestrado, que objetivou investigar os sentidos atribuídos por crianças da pré-escola à Roda de Conversa (Araújo, 2017). Realizar uma pesquisa *não sobre as crianças, mas com elas* foi uma experiência que me retirou do lugar-comum para caminhar ao lado e com as crianças.

Essa vivência foi desafiante, pois tive que, por muitas vezes, questionar-me enquanto adulta/pesquisadora, procurar ter cuidado com a visão, as representações de mundo adultocêntricas, que nos constituem e que se revelam centralizadoras e castradoras da escuta e do olhar sensível para o que dizem as crianças por meio de suas diferentes linguagens, pois, como orientam Goldberg e Frota (2017, p. 176), quando desejamos fazer pesquisa com crianças, faz-se necessário “[...] o exercício de alteridade, na busca de uma aproximação significativa

¹⁴ Cantiga popular de domínio público.

com o universo infantil”. Observá-las, participar do seu cotidiano, escutar suas narrativas me aproximou dos seus universos e ajudou a refinar minha compreensão, que foi ficando cada vez mais clara sobre o quanto as crianças conhecem sobre a realidade, sobre sua competência.

As crianças traziam para a Roda de Conversa temáticas cotidianas, sobre as quais tinham muito a dizer, tais como: palhaços que estavam amedrontando pessoas na rua, assunto que as afligia e preocupavam, o quarto novo, o dente que estava mole e preste a cair, as eleições para prefeito da cidade de Fortaleza-CE, o passeio no zoológico, etc.

Esses assuntos revelavam novidades e temáticas que desencadeavam interesses de outras crianças na conversa na roda e em pequenos grupos, aproximando a criança que narrava aos seus pares. Essa constatação coaduna com o pensamento de Corsaro (2011, p. 127) sobre a cultura de pares, pois “As crianças produzem uma série de culturas locais que se integram e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos e cujo contexto elas estão integradas”. Portanto, a cultura de pares suscita uma cultura compartilhada entre crianças, da mesma ou de diferentes idades, e com adultos.

Quanto ao papel e à participação do adulto na Roda de Conversa, esse momento era concebido pela professora como um momento de falar sobre temas geradores relacionados a conteúdos didáticos e de combinar regras e atividades propostas por ela, revelando práticas pedagógicas direcionadas somente pela ótica do adulto. A pesquisa apontou que as crianças participantes do estudo resistiam à lógica escolarizante, uma vez que, como sujeitos dialógicos e competentes, traziam seus conhecimentos, seus assuntos de interesse, faziam muitas perguntas, provenientes das suas experiências pessoais e de suas culturas, tais como as perguntas que iniciam este capítulo: “Dinossauro tem carrapato?”, “Existe cobra lilás?”, “Minhoca tem boca?”.

Diante dessa análise, percebemos pontos de impasse entre a cultura do adulto – que concebia a Roda de Conversa como um espaço/tempo informativo para exposição didática, de combinação de regras e atividades/conteúdos curriculares que a professora considerava importante – e a cultura das crianças, que tinham uma compreensão diferente da Roda de Conversa, expressando um movimento de reivindicação de seus lugares de fala, trazendo seus temas e narrativas cotidianas para esse momento.

Diante desse impasse, um problema se apresentou: as crianças se expressavam como produtoras de culturas e buscavam ser reconhecidas, em seus dizeres, como sujeitos dialógicos e participativos. No entanto, toda essa potencialidade não era percebida pela professora, pois, acredito, durante muito tempo, na sua formação e em seu imaginário, perduraram as formas de representação das crianças em um estado de dependência,

incompletude e incompetência. Uma representação pautada numa visão de mundo difundida pela ciência moderna e numa perspectiva de socialização vertical, na qual cabe aos adultos e aos agentes de socialização (a escola, a igreja, as instituições) o papel da transmissão cultural.

A pedagogia transmissiva coaduna com essa representação e o seu fantasma ainda ronda o desenvolvimento das práticas pedagógicas na EI, tanto que a professora do contexto investigado parecia se preocupar mais com os “conteúdos” a serem “ensinados” do que com a escuta sobre o que as crianças tinham a dizer, revelando o desconhecimento sobre a escuta das crianças e como elas vivem e produzem suas culturas.

Por isso é tão importante que os professores escutem as crianças e possam compreender sobre os modos como elas vivem e (re)produzem suas culturas. Consideramos igualmente relevante a escuta dos docentes sobre o modo singular de ser professor de crianças e sobre suas experiências *na* e *com* as culturas da infância.

Em minha experiência na formação de professores da EI, percebi o quanto se fazia importante e urgente estudar e discutir sobre escuta, experiência, sentidos, infâncias e culturas infantis, conceitos que há algum tempo fazem parte de uma gramática pedagógica da referida etapa, no entanto, perguntava-me: como chegar à compreensão de tais termos e conceitos se não refletimos sobre nossas próprias experiências com as culturas infantis?

Em que momentos da nossa infância vivemos uma cultura infantil? Como vivenciamos nossas infâncias? Quais sentidos e experiências foram vivenciados em nossas brincadeiras e explorações na infância? Como formadora eu compreendia que, para alguns professores que não entendiam a potência desses termos, não bastava só a discussão no momento da formação. Sentia ser necessário que esses professores pudessem vivenciar essa cultura com as crianças, refletindo como vivenciaram essa cultura em suas histórias de vida.

Acredito que para professores de EI estarem em alteridade com as crianças e suas infâncias é necessário que passem por experiências que os atravessem. Então pensei: como poderia enquanto formadora colaborar para a compreensão dos meus pares para o entendimento dessa pedagogia que se faz em uma cultura infantil? Perguntas povoaram meu pensamento, resultando em um projeto de tese e nesta pesquisa de Doutorado.

Dessa maneira, partimos do pressuposto de que as culturas infantis sempre existiram. Mesmo que professores e algumas pessoas não conheçam com essa denominação, é importante lembrarmos que, quando crianças, brincávamos de casinha, de professora, bicicleta, bola, pulávamos corda e amarelinha, desenhávamos, colecionávamos objetos, pedras, conchas, explorávamos os quintais, etc. Assim como nossos avós e pais nos contam por meio de suas

histórias que brincavam de bonecas de sabugo de milho, com boizinhos de ossos, soltavam pipa e participavam de competições de bila¹⁵.

Conforme os estudos de Sarmiento (2003, p. 4),

As culturas da infância são tão antigas quanto a infância. Resultam do processo societal de construção da infância, coevo da modernidade. A diferença geracional é, assim historicamente construída, com efeitos na evolução do estatuto social e das representações sociais sobre as crianças. [...] as culturas da infância, sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade.

As crianças fundam suas culturas a partir dos seus modos de participação nos mundos natural, social e simbólico e nas interações com a cultura elaborada pelos adultos e com as culturas elaboradas por elas mesmas. É importante deixar claro que essa construção é cultural, histórica e identitária, pois define o modo de ser de uma geração pertencente a um dado contexto cultural, por meio da transmissão cultural, que aqui não se refere a uma imposição, ou inculcação cultural, mas ao que as crianças podem aprender com os adultos e crianças mais velhas, como as brincadeiras, as cantigas, parlendas, receitas típicas de uma determinada região, elementos culturais aprendidos nas interações entre adultos e crianças, crianças e crianças e que constituem marcas culturais de um local e uma região.

Essa pluralidade, ou seja, os elementos que as constitui, é o que chamamos de culturas infantis, “produzidas numa relação de interdependência com as culturas sociais atravessadas por relações de classe, gênero e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente único dos modos de significação e acção [sic] infantil” (Sarmiento, 2003, p. 4). Um sistema simbólico e cultural compartilhado com adultos e entre crianças de diferentes idades e entre pares, em diferentes espaços, lugares e em creches e pré-escolas.

Muito se tem discutido sobre as especificidades da docência na EI, que, de acordo com Oliveira-Formosinho (2011), requer uma profissionalidade docente e conhecimentos específicos sobre como aprendem, desenvolvem e atuam culturalmente bebês e crianças. Na literatura pedagógica da atualidade, muito também tem sido construído e problematizado sobre

¹⁵Bila, berlinda, caçapinha, peteleco, bolita, bolinha de gude “É um jogo muito antigo, conhecido desde as civilizações grega e romana. O nome ‘gude’ tem origem na palavra ‘gode’, do provençal, que significa ‘pedrinha redonda e lisa’. Atualmente, a bola de gude é feita de vidro colorido. Há várias modalidades do jogo, porém a mais conhecida é o chamado triângulo” (Carneiro; Santos, 2020, p. 2).

o papel do(a) professor(a) de EI: o de pesquisador, organizador de oportunidades, um observador que acompanha, maravilha-se com as aprendizagens e o desenvolvimento de bebês e crianças. Diante da construção dessa nova imagem de ser professor(a) de EI, perguntamos: Como surge essa compreensão? É na trajetória de vida? Na formativa? Na criança que habita em cada um de nós?

Para a Filosofia da Educação, a infância não é concebida como uma fase de vida, nem um tempo de preparação para a vida adulta, mas se apresenta como uma infância em presença, afirmativa e em permanente devir¹⁶, uma infância que habita em cada um de nós. Segundo Kohan (2009, p. 50), “Devir-criança é se encontrar no acontecimento, no movimento, na multiplicidade, [...] algo com intensidade e direção próprias”. Assim como são as crianças, que estão sempre abertas ao novo e à experiência, que possamos nos voltar às rupturas, à experiência, aos devires!

Diante desse arcabouço, acreditamos que essa compreensão pode atravessar cada um de nós, por meio dos percursos, das histórias e da experiência de cada professor(a) de EI. Essa investigação é constituída por narrativas que irão permitir pensar o fenômeno como se desvela. Será que escutar a compreensão de professores acerca de sua experiência pode nos ajudar a refletir sobre novos inícios, caminhos e possibilidades para se pensar a docência com crianças e com as infâncias?

Para isso, elegemos a abordagem teórico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica em educação, representada nas contribuições de Pineau (2006), Souza (2007, 2011), Delory-Momberger (2008, 2011, 2016), Ferrarotti (2010), Josso (2010), Passeggi (2010, 2011, 2016).

A partir da problematização ora apresentada e em diálogo com os autores supracitados, questões foram sendo elaboradas, e a primeira delas nasce das minhas reflexões nas salas da formação de professores da EI: Quais as experiências dos professores *na* e *com* as culturas infantis? Esse questionamento suscitou outros que me ajudaram na construção da pesquisa: De que maneira as experiências com a cultura infantil atravessaram suas histórias de vida e formação? Quais os sentidos que os(as) professores atribuem às culturas infantis em suas histórias de vida? Quais as experiências formativas (vividas e significativas) que contribuíram para as suas visões de crianças/infâncias?

¹⁶O conceito de *devir*, como esclarece Abramowicz (2011, p. 34), não tem a ver com uma cronologia qualquer, mas com aquilo que somos capazes de produzir e inventar como possibilidade de vida, potência de vida; o poder da vida se opondo ao poder sobre a vida.

Orientada por essas questões e buscando entendê-las a partir das narrativas e trajetórias docentes dos(as) participantes criancieiros(as) da pesquisa, apresento como objetivo geral deste estudo compreender como as experiências com as culturas infantis de professores de EI se expressam em suas narrativas (auto)biográficas. Como objetivos específicos, busco:

- a) conhecer as culturas infantis de professores de EI a partir de narrativas (auto)biográficas das suas infâncias;
- b) analisar nas narrativas autobiográficas de professores da EI os fatos vividos e formativos que contribuiram para a sua compreensão sobre as culturas infantis;
- c) apreender os sentidos que os professores atribuem às culturas infantis na sua trajetória docente.

Isso posto, apresento os caminhos que consegui trilhar, composto por dias felizes, dias enlutados, dias de luta e dias resilientes. Escolhi organizar esta tese em cinco capítulos apresentados a seguir:

Um caminho que se faz ao caminhar... nas rodas, cirandas e histórias é o primeiro capítulo, no qual apresentei a narrativa da minha história de vida e formação. Anunciei meu envolvimento com o tema, a problematização, as questões e os objetivos que alicerçam esta tese. Rememorar sentimentos, cores, sabores e momentos afetivos me ajudou a delinear o caminho da pesquisa e me reconhecer como sujeito da história. Ao narrar sobre a minha infância e trajetória formativa, busco, por meio das reminiscências da minha infância, encontrar a minha criança, trazê-la ao momento presente e ir ao encontro da professora que me tornei, da professora que sou.

No segundo capítulo, *“Minha ciranda não é minha só. Ela é de todos nós”*: *plurais são as culturas e as culturas infantis*, disserto a partir dos olhares da Pedagogia, Antropologia, Filosofia e SI sobre as diferentes concepções de criança e infância(s), contributos que dão sustentação para compreendermos as crianças e sua infâncias no presente. Dialogamos com diferentes autores e as principais referências teóricas que constituem a SI, bem como com alguns apontamentos sobre a construção de uma SI no Brasil, relacionando esse constructo teórico às pesquisas do estado do conhecimento sobre as relações e compreensões dos professores com as culturas infantis, a partir dos estudos produzidos e divulgados em importantes portais científicos em âmbito nacional.

No terceiro capítulo, *“Quem me ensinou a nadar? Foi os peixinhos do mar”*: *dos caminhos metodológicos*, apresento os “caminhos teórico-metodológicos”, que têm como fundamento a abordagem da pesquisa (auto)biográfica. Explicito o *corpus*, os procedimentos da pesquisa que fomentaram as narrativas, tais como: a entrevista narrativa, o baú de recordações e as narrativas em roda. Destarte, apresento o processo de construção de dados, as tessituras, os encontros com professoras e com um professor crianceiros, com os quais adentramos nos portais das infâncias e de suas histórias de vida.

No quarto capítulo, intitulado *“Toda gente homenageia Januária, Damares, Diana e Júlio... na janela”*. *Narrativas e recordações: referências sobre infâncias*, apresento as professoras e o professor crianceiros, por meio dos objetos de seus baús de recordações, um dispositivo metodológico que suscitou as narrativas dos participantes sobre as suas infâncias e sobre episódios marcantes de suas histórias de vida. Nesse capítulo, a poesia e as imagens de seus objetos-recordações são fonte de inspiração para contar com leveza e sensibilidade as minúcias das infâncias e da docência de cada um deles.

“Um, dois, três, quatro. Eu vou com essas e vou com aquela...”. *Do singular ao plural: narrativas sobre as experiências com as culturas infantis* é o quinto capítulo desta tese, no qual lhes convido a entrar em comunhão com as narrativas dos participantes. Realizo uma tessitura entre as narrativas, o referencial teórico e o meu olhar como pesquisadora. Tendo em vista os objetivos da tese, o material biográfico foi lido de forma minuciosa, organizado em temáticas e detalhado em chaves de leitura, que irão permitir a interpretação e compreensão do fenômeno investigado. Apresento a análise das temáticas narrativas por meio das entrevistas e dos objetos-recordações das professoras e do professor crianceiros, buscando interpretar os aspectos singulares e plurais das suas histórias de vida, assim como compreender suas experiências *na e com* as culturas infantis.

Foi possível estabelecer quatro grandes temáticas que emergiram das análises das narrativas autobiográficas das professoras e do professor participantes da pesquisa: **narrativas brincantes; narrativas sobre culturas infantis vividas entre pares e com os adultos; narrativas sobre a arte e a cultura e narrativas sobre os sentidos da docência na EI**, uma tessitura que se faz entre os estudos teóricos, as narrativas dos participantes e o meu olhar. As narrativas brincantes destacam a importância da natureza para a construção das culturas infantis, na infância e na vida adulta enquanto docentes, e da brincadeira entre pares, constitutiva de aprendizados significativos. As narrativas sobre culturas infantis compartilhadas com os adultos são partilhadas com avós, pais e professores por meio de rituais e experiências que geram pertencimento a uma família, a uma comunidade, compondo uma cultura

intergeracional que insere as crianças nas práticas culturais. Já as narrativas sobre educação, arte, cultura popular e infância são evidenciadas nas primeiras experiências com a arte na infância no contexto familiar, a vivência com a cultura popular nordestina e como vivenciam a arte em sua prática pedagógica e no cotidiano com as crianças. Nas narrativas sobre os sentidos da docência, falam de suas escolhas pela Pedagogia, das pessoas e dos conhecimentos importantes em suas trajetórias formativas, dos sentidos da docência em suas trajetórias, visibilizando suas vozes como professores das infâncias e suas experiências com as culturas infantis.

E no sexto e último capítulo, *“Eu queria avançar para o começo”*. *Considerações sobre a caminhada*, sistematizo os conhecimentos construídos ao longo do estudo sobre as compreensões das professoras e do professor criancieiros sobre as culturas infantis, a partir de suas narrativas (auto)biográficas, retomo os objetivos da pesquisa e reflito sobre o que emergiu das narrativas, apresento questões que me atravessaram, que configuram como possíveis indicativos de novas pesquisas e/ou estudos.

No próximo capítulo, convido-lhes a me acompanharem na discussão sobre infâncias e crianças que fundamenta este estudo, assim como o aporte teórico da SI no Brasil, suas correntes e confluências, com as pesquisas do estado do conhecimento disponíveis nos principais portais de pesquisa brasileiros. Sigamos juntos.

Figura 3 – Culturas e Infâncias



Fonte: Criação da autora.

2 “MINHA CIRANDA NÃO É MINHA SÓ. ELA É DE TODOS NÓS”¹⁷: PLURAIS SÃO AS CULTURAS E AS CULTURAS INFANTIS

A gente gostava das palavras quando elas perturbavam o sentido normal das ideias.

Quando o menino disse que queria passar para as palavras suas peraltagens até os caracóis apoiaram.[...]

Manoel de Barros (2013, p. 419).

Neste passo da caminhada, exponho minhas ideias, sobre a temática pesquisada, seguindo uma premissa desde o mestrado: abordar um tema que me é caro e sobre o qual eu gostaria muito de escrever. Pensando assim, teria a certeza que não seria uma caminhada árdua, mas significativa, e, por que não dizer, apesar de alguns percalços, prazerosa?

Destarte, busquei trazer nestas linhas o meu pensar sobre a docência na EI, dialogando com autores(as) que são referência no campo da Pedagogia e com os diferentes olhares e concepções para/sobre as infâncias. Na continuidade da discussão teórica, apresentando o conceito antropológico de cultura(s), dialogando com a SI sobre as culturas infantis, uma quebra de paradigma sociológico que muito contribui com a educação, para pensarmos as crianças como protagonistas dos seus processos de socialização e produtoras de cultura(s).

Finalizo o capítulo trazendo a constituição de uma SI no Brasil e as pesquisas científicas brasileiras sobre as representações de professores sobre as culturas infantis no âmbito das instituições de EI. Ao compor esta pesquisa do estado do conhecimento, pude conhecer mais sobre o tema e sobre o que pensam os(as) professores sobre a temática. Apesar de o ato de escrever uma tese ser deveras solitário, eu estive muito bem acompanhada, aprendendo sempre e em companhia.

2.1 “O meu coração é o sol, pai de toda cor”¹⁸: as relações das crianças com os professores são o coração da Pedagogia

É preciso “pensar em um adulto-professor diferente”, conforme afirmam Faria e Finco (2011, p. 12) para dizer que pensar a formação, as histórias de vida e experiências do(a)

¹⁷ Canção Minha Ciranda, de autoria de Lia de Itamaracá.

¹⁸ Verso da música Leãozinho, composição de Caetano Veloso.

professor(a) também exige pensar a docência na EI e a necessidade de novas pedagogias, que “promovam e recebam com bons olhos a transgressão, a incerteza, a complexidade, a diversidade, a não linearidade, a subjetividade, a singularidade e as perspectivas múltiplas e especificidades espaciais e temporais.” (Finco, 2010, p. 175). Esse pensamento me inspira e nele acredito, por isso considero que precisamos vivenciar na prática cotidiana uma Pedagogia que acolha as vozes, as narrativas de professores sobre suas histórias de vida e saberes docentes, o que suscita pensar em outra concepção de ser professor(a). É nisso que acredito e busco desenvolver nesta tese ao realizar uma pesquisa *com* docentes atuantes na EI.

O olhar pedagógico contemporâneo afirma uma pedagogia transformativa e reivindica o lugar da criança “como um ser participante, e não como um ser em espera de participação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 13). De acordo com a pesquisadora portuguesa, faz-se importante que nós, professores de EI, conheçamos “[...] ao nível dos valores e das teorias” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 14) sobre a importância de uma pedagogia que conceba a criança como sujeito participante e, sobretudo, reconheça e busque potencializar essa imagem de criança no desenvolvimento das práticas pedagógicas cotidianas, nas quais crianças e adultos “aprendem em companhia” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 25). Assim, percebo a docência na EI em diálogo com a infância, com as culturas por elas produzidas, também sujeitos participantes, não mero transmissores de conhecimentos, mas protagonistas da construção de uma práxis curiosa e aprendente.

Para dialogar com nosso principal objetivo de pesquisa, que busca compreender as experiências de professores *com* e *nas* culturas infantis em suas trajetórias de vida, pretendemos, por meio das narrativas (auto)biográficas de docentes da EI, “[...] entender os sentimentos e as representações desses atores sociais no seu processo de formação” (Souza, 2007, p. 68).

Compreendemos que professores produzem conhecimentos sobre si e sua formação em relação com as crianças. Nessa perspectiva, há uma relação de coconstrução entre crianças e adultos, na qual há uma “[...] valorização das experiências, saberes e culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 14). Acreditamos em uma Pedagogia que se dá em relação e interações e que corrobora para uma identidade específica sobre as experiências construídas na docência na EI.

Ressaltamos ser relevante compreender esses lugares de fala e de trajetórias, pois cremos que essa construção é atravessada por subjetividades, sentidos e experiências únicas, ancoradas em saberes da experiência de cada professor(a), indo para além dos aspectos compreendidos como uma profissionalidade, mas também como um processo que se constrói

na artesanaria de ser professor(a). Segundo Rinaldi (2014a, p. 106), os(as) docentes são vistos(as) como aqueles(as) que têm “o fio, que constroem e constituem entrelaçamentos e conexões, para transformá-los em experiências[...]”. Para Malaguzzi (1999), a identidade profissional de um professor é vista em relação com as crianças, com as famílias, com seus pares, mas, sobretudo, é uma construção profissional, pessoal e, sobretudo, baseada em suas experiências. É o que pretendo com esta tese: visibilizar as vozes e experiências daqueles que, na relação com as crianças, representam o coração da Pedagogia.

Seguimos em diálogo com os principais conceitos que fundamentam a construção teórica desta tese.

2.2 “Vamos todos cirandar?”¹⁹: um diálogo com o conceito de cultura e os diferentes olhares para as infâncias

Iniciamos o diálogo trazendo os aportes teóricos que orientam a compreensão sobre as culturas infantis, principal categoria teórica deste estudo. De acordo com Barbosa (2014, p. 649), “[...] as culturas infantis exigem, certamente, uma perspectiva de complexidade e interdisciplinaridade para serem, efetivamente, compreendidas”. Assim, a Pedagogia aposta nesse diálogo interdisciplinar, que nos ajuda a rever e, quem sabe, “transver” concepções e saberes cristalizados que ajudarão na compreensão sobre os sentidos e as experiências de professores *nas* e *com* as culturas infantis.

Desde a década de 1980, presenciamos uma quebra de paradigmas na qual se tem reconhecida a importância da escuta da criança na pesquisa científica e na educação. Nessa perspectiva, a pesquisa em educação tem olhado para as crianças não apenas sobre o ponto de vista biológico, relacionado a estágios e fases do desenvolvimento, mas considera os determinantes estruturais, sociais e culturais no modo como as crianças vivem suas infâncias.

Segundo Rocha (2011, p. 7), isso foi conquistado devido à luta de pesquisadores da área da educação, dos movimentos sociais, de políticas públicas educacionais e por “uma construção de uma sociedade mais justa, espaços acadêmicos comprometidos politicamente com os caminhos da infância brasileira.” Uma mudança de paradigma que tem na escuta de crianças e professores possibilidades de se construir uma educação que considera os anseios dos principais atores do processo educativo.

¹⁹ Ciranda, cirandinha. Canção de domínio público.

A Pedagogia, ciência que se dedica aos processos e métodos pedagógicos, na atualidade, articula-se a outros campos do conhecimento, para melhor compreender os determinantes sociais, estruturais, políticos, econômicos, históricos e culturais que impactam a educação e aprendizagem das nossas crianças. De acordo com Rocha (2011, p. 8), todo esse movimento político e científico tem corroborado para a consolidação dos estudos da infância, sendo indubitável a contribuição da SI, da Filosofia da educação e da Antropologia da criança, e o fortalecimento de uma pedagogia da infância²⁰. É com esse intuito que iremos dialogar com esses campos; antes, porém, dialogamos com antropólogos e etnógrafos sobre o conceito de cultura.

Em seu estudo sobre a interpretação das culturas, Clifford Geertz (2014, p. 4) defende que “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”. Para o referido estudioso, a cultura não é uma ciência experimental, um conjunto de leis, mas uma ciência interpretativa, para a qual os sujeitos dão múltiplos significados.

De Certeau (1995), em sua obra *A cultura no plural*, discorre sobre os riscos de uma cultura no singular, monolítica e colonizadora. Conforme o autor, nenhum grupo tem o direito de definir em lugar dos outros o que é significativo para eles, constituindo, dessa forma, uma ameaça à criatividade, à expressão. As culturas são plurais, pois expressam as “formas múltiplas que o homem corre o risco de ser [...]” (De Certeau, 1995, p. 143), por isso falamos nas culturas indígenas, culturas juvenis e infantis, culturas populares, feminina e negra, dentre outras, em um reconhecimento de pluralização e complexidade da sociedade e em contraposição a uma única forma de pensar a cultura: única, dominante e colonizadora.

Clarice Cohn (2005) explicita a definição de cultura a partir de duas correntes: a culturalista e a estrutural funcionalista. A primeira define a cultura como “aquilo que é transmitido entre as gerações e aprendido pelos membros da sociedade” (Cohn, 2005, p. 11), um conceito bastante difundido e que concebe a cultura como algo a ser adquirido, com ênfase na formação da personalidade e em “competências culturais esperadas para a vida adulta” (Cohn, 2005, p. 15). Essa forma de pensar a cultura reduz a criança a um ser imaturo, incompleto e propõe formar um adulto ideal para viver em sociedade.

²⁰A Pedagogia da Infância é assim chamada por defender o direito das crianças e dos professores à participação democrática. Plurais, por serem distintas, e singulares, por estarem situadas espacial e temporalmente, essas pedagogias participativas são expressas em abordagens pedagógicas diversas, como: o Movimento da Escola Moderna e a Pedagogia-em-Participação (em Portugal), a Abordagem Pikler (na Hungria), San Miniato e a Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia (na Itália), High Scope (Estados Unidos), dentre outros (Oliveira-Formosinho; Araújo, 2013).

Já para a corrente funcionalista-estruturalista, não interessa a formação de um sujeito ideal, mas sim “as práticas e o processo de socialização dos indivíduos” (Cohn, 2005, p. 15). Nela é relegado às crianças apenas o papel de reprodução. As interações sociais são definidas pela atuação dos chamados “agentes de socialização”, tais como a família, a escola, a igreja e os adultos, que deverão “preparar” a criança para viver em sociedade e exercer um determinado papel social. Portanto, para essa corrente, as crianças não têm um papel ativo e lugar na sociedade – concepção bastante difundida na educação, na qual era papel da escola “socializar” a criança e prepará-la para o futuro.

Ainda de acordo com a autora, a partir da década de 1960 o conceito de cultura passou por revisões e discussões. Os antropólogos compreenderam que não são os valores ou as crenças que constituem a cultura, mas

[...] uma lógica particular, um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido as suas experiências. Ele não é mensurável, portanto, e nem detectável em um lugar apenas — é aquilo que faz com que as pessoas possam viver em sociedade compartilhando sentidos, porque eles são formados a partir de um mesmo sistema simbólico (Cohn, 2005, p. 19).

Nesse entendimento, não se trata de pensar a cultura em uma totalidade homogênea a ser reproduzida. A cultura não está só nos artefatos, mas é construída pelos sujeitos, encontra-se nas relações sociais e em um sistema de mundo simbólico, criado e vivido pelos indivíduos em seus contextos cultural e social, nos quais criam sentidos e subjetividades. Por cumprir esse papel é que a cultura sempre existirá, enquanto existir um sistema simbólico, que está continuamente em formação e mudança. Desse modo, como explicita a referida autora,

O contexto cultural é imprescindível para se entender o lugar da criança segundo os novos estudos, deve ser tomado como sendo esse sistema simbólico. Ele é estruturado e consistente, e por isso permite que os sentidos e significados sejam formados e reconhecidos. O contexto social segue o mesmo percurso: sem abdicar de sua condição estruturada, o conceito de sociedade se abre para dar conta de uma produção contínua das relações que se formam. Não se trata mais de pensar uma totalidade a ser reproduzida, mas de um conjunto estruturado em constante produção de relações e interações (Cohn, 2005, p. 20).

Rever o papel da sociedade é um *continuum* que implica rever o papel dos sujeitos sociais dentro dela. Assim, os sujeitos históricos e sociais passam a ser considerados como atores sociais, em vez de “receptáculos de papéis e funções [...] ou seres incompletos, treinando para a vida adulta” (Cohn, 2005, p. 20-21).

As crianças, a partir da revisão antropológica sobre o conceito de cultura e sobre o seu papel na sociedade, passam a ser compreendidas como produtoras de culturas, tendo papel ativo e atuante na definição de sua condição social. É nessa compreensão que acreditamos.

Quando dialogamos sobre cultura, consideramos importante destacar a contribuição de Lev Vigotski (1998, 2005) para a compreensão da importância da cultura para o desenvolvimento do sujeito, pois foi pioneiro em reconhecer a criança como ser participante, que se desenvolve nas relações com o meio social, com o outro e com/na cultura.

O ser humano, para Vigotski (2005), não é aquele que age naturalmente de forma reflexa, nem por estímulos mecânicos exteriores, mas um ser complexo, com capacidades psicológicas superiores, derivadas das relações deste com a cultura e sua história individual e social. A criança tem um papel ativo, é sujeito social que interage com os elementos de cultura, numa perspectiva dialética e integral, fazendo parte e constituindo-se em um processo histórico e cultural.

A contribuição vigotskiana para a educação é relevante, pois rompe com a concepção de criança passiva, dependente do adulto, vista apenas por seu desenvolvimento biológico e psicológico. As crianças se apropriam dos significados de seus grupos culturais, brincam, fantasiam, observam, experimentam, perguntam, querem saber, precisam dizer. Esse conjunto de experiências possibilita que as crianças ajam sobre o mundo por meio da cultura e de seus saberes.

Exatamente por isso Vigotski (2005) é categórico ao dizer que, muito antes de entrar para a escola, a criança já construiu uma série de conhecimentos do mundo que a cerca, seus conhecimentos cotidianos ou espontâneos. Conhecimentos construídos na experiência pessoal e coletiva concreta e cotidiana com suas famílias, nos círculos culturais dos quais fazem parte e nas instituições de EI, tendo as interações sociais e os processos culturais tipicamente humanos, tais como a criação e imaginação como aspectos basilares para o desenvolvimento e aprendizado das crianças.

Essa concepção, inaugurada por Vigotski (1998, 2005) há quase um século e há pouco mais de quarenta anos no Brasil, contribui para que possamos pensar na importância das interações para o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês e crianças, uma concepção que diz sobre a importância da cultura, capacidades simbólicas, criação, imaginação – funções tipicamente humanas e sociais, somente existente nos seres humanos.

Ademais, a importância de sua obra rompe com a perspectiva linear, biológica e etária como elementos determinantes do desenvolvimento da criança. Inaugura-se, dessa forma, a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, sendo a relação entre pensamento e

linguagem um aspecto único existente nos seres humanos. Vigotski (1998) pensou em uma nova concepção de desenvolvimento, caracterizada por duas linhas qualitativas diferentes: os processos elementares de origem biológica e as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural.

Para o estudioso russo,

A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surgem durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural (Vigotski, 1998, p. 61).

É assim que a criança não deve ser vista somente por seu desenvolvimento biológico, mas considerada como sujeito histórico, social e cultural, com posição ativa nesse processo, influenciando e sendo influenciada pelos contextos, experiências e relações sociais. Vejamos a seguir as diferentes concepções e os olhares para as crianças e suas infâncias difundidas pelos estudos culturais da infância.

2.3 “Agora eu era o herói. E o meu cavalo só falava inglês.”²¹

Crianças e infâncias: olhares que se entrelaçam e compreendem a criança nos seus lugares afirmativos

Como referenciamos, para a Antropologia, “a infância é um modo particular, e não universal de pensar a criança.” (Cohn, 2005, p. 21). Isso porque são muitos os modos de se viver a infância nas diferentes culturas; ser criança pode ter outros significados e onde começa e termina a infância pode ser concebido de maneira diversa. Em nosso país, diversos são os modos de as crianças viverem suas infâncias, em territórios indígenas, em comunidades quilombolas, ciganas, as infâncias ribeirinhas, do litoral, da zona rural, pantaneiras, sertanejas e as que vivem nas grandes cidades. Crianças com características biológicas e etárias semelhantes, mas o fato de serem crianças não significa dizer que elas vivam a mesma infância.

Frota (2007, p. 145), em um artigo que discute as diferentes concepções de infância, afirma que “existe uma compreensão de que ser criança resume-se em ser feliz, alegre, despreocupado, ter condições de vida propícias ao seu desenvolvimento, ou seja, a infância é

²¹ *João e Maria*, composição de Chico Buarque e Nara Leão.

considerada “o melhor tempo de vida.” No entanto, não é dessa maneira que a infância é experienciada por todas as crianças, muitas são as variáveis e os contextos sociais e culturais que as diferenciam: étnico, geográficos, culturais, sociais e econômicos. Essa última variável é responsável pela grande desigualdade social e invisibilidade social de milhares de crianças em nosso país, que sujeita as nossas crianças à fome, à vida na ruas, ao trabalho infantil, à violência e exploração sexual, à desnutrição, à dificuldade de acesso à matrícula em creches e pré-escolas²² e aos bens culturais. Diante dessa realidade desigual e cruel, desmitificamos a ideia de que as crianças habitam um mundo colorido e “paraíso infantil” (Frota, 2007, p. 145) tão propagadas pelo senso comum.

Assim, afirmamos: não, as crianças não habitam um paraíso infantil no qual vivem o melhor tempo de suas vidas; as crianças sabem muito sobre os temas que lhes dizem respeito, seja nos contextos escolar, seja no social e cultural, como revelam pesquisas que têm como principais sujeitos as crianças, por exemplo as realizadas por Santos (2015), Goldberg (2016), Araújo (2017), Oliveira (2018) e Costa (2022)²³.

Vasconcellos (2007, p. 8) corrobora com nossa discussão dizendo que a questão que nos une enquanto pesquisadores, professores e militantes da EI é considerar “como vivem e pensam as crianças” a partir de seus próprios pontos de vista, dos seus contextos de vida e condições concretas de existência. A autora deixa claro que é salutar evitar categorizar as infâncias de forma genérica, que “só enxergam sua incompletude ou imaturidade biossociopsíquica [...]”.

Como já mencionamos, as teorias e pesquisas nos diferentes campos do conhecimento, como a Pedagogia, a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia²⁴ e a Filosofia, convergem para pensar a infância “como conceito socialmente variável no espaço e no tempo e a criança como sujeito encarnado, contextualizado” (Vasconcellos, 2007, p. 8).

Assim, as crianças são consideradas sujeitos com voz e direitos, ativas nos seus processos de socialização e interações. Com esse entendimento, compreendemos os modos de

²²A universalização e a expansão de matrículas da EI corresponde à Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê a universalização da pré-escola e a ampliação da oferta em creches, de forma a atender o mínimo de 50% das crianças até 3 anos até o final da vigência do PNE em 2024. Os dados atuais até o ano de 2019 mostram que 94,1% das crianças de 4 e 5 anos estão frequentando a pré-escola e que 37,8% é o percentual de crianças em idade de creche atendidas. Essas estatísticas indicam a necessidade de mais investimentos na oferta de creches e que, além da universalização e do cumprimento de percentuais, é preciso investir nas infraestruturas e na qualidade do atendimento.

²³Pesquisas que tiveram como principais sujeitos as crianças vinculadas ao PPGE da UFC, disponíveis no Repositório Institucional da UFC (<https://repositorio.ufc.br/>).

²⁴A corrente da Psicologia que ancora nossa concepção de criança, interações e cultura fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural, que considera a constituição social do sujeito dentro de uma cultura concreta, vivida e construída nas interações sociais.

vida próprios das crianças a partir da expressão de suas culturas nos mais diferentes contextos compartilhados com os adultos. Segundo Vasconcellos (2007, p. 8), o mundo das crianças é heterogêneo, assim como as perspectivas teóricas produzidas e estudadas para compreendê-las,

As crianças contemporâneas estão em contato – de forma direta ou não – com várias realidades e delas apreendem valores e estratégias de compreensão do mundo e de formação de suas próprias identidades pessoal e social. Vivem e interagem intensamente com outras crianças, partilhando experiências, quase sempre em situações mediadas por adultos, mas fazem-no de forma singular, ressignificando a cultura que lhes é apresentada, apropriando-se, reproduzindo e reinventando o mundo, dando sentido à riqueza que a língua portuguesa nos confere com o étimo da palavra latina ‘criança’ (“creantia”) irmã de criatura, criadora, inovadora, possibilidade constante de reinvenção da vida.

Como mencionei no início do capítulo, é necessário um diálogo interdisciplinar para compreendermos a complexidade das diferentes infâncias e o que se tem produzido no campo dos estudos sociais da infância, social e historicamente. Vejamos o que dizem os diferentes constructos e olhares para as infâncias, que corroboram para a concepção de infância tal como a vemos e acreditamos na atualidade.

A pesquisa histórica, aqui representada pelo estudo de Philippe Ariès, apesar de já bastante difundida e apresentar controvérsias, ainda é importante de ser discutida, uma vez que nos ajuda a compreender a infância como uma construção histórica.

A obra *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*, de Philippe Ariès, publicada na França, e traduzida para o Brasil em 1978, com o título *História social da criança e da família*, aborda a construção histórica do sentimento de infância e a particularidade desta em relação aos adultos. Entre suas principais proposições, Ariès (2006, p. 99) afirma que não existia um sentimento de infância antes da Modernidade, o que não significa dizer que as crianças “fossem negligenciadas ou abandonadas”. Segundo o estudioso, o que não existia era a consciência da particularidade infantil, que distingue a criança do adulto. Inaugura-se, desse modo, o entendimento de que a infância não é algo natural, mas que foi construída ao longo de um processo histórico.

Sarmiento (2007, p. 26) salienta que o interesse histórico pela infância é relativamente recente, sendo isso que levou Ariès (2006) a afirmar a inexistência do “sentimento de infância” até o início da modernidade. O autor ainda ressalta que, nesse período, a referência às crianças aparece evocada pelo olhar dos adultos e que, durante muito tempo, “se anulou por demasiado tempo a complexidade conceptual da realidade social das crianças”.

As pesquisas que sucederam o trabalho de Ariès trazem novos elementos para a interpretação da condição das crianças no passado. Já para o historiador Heywood (2004), Ariès

foi ingênuo no trato das fontes históricas, principalmente em relação às fontes iconográficas, pois “os artistas, ao retratarem os adultos, estavam mais preocupados em transmitir o *status* e a posição dos retratados do que com a aparência individual” (Heywood, 2004, p. 25). Além disso, considera o autor, Ariès se centrou demasiadamente na Idade Média, buscando evidências da concepção de infância no século XII na Europa Medieval. Como não encontrou, concluiu que o período não tinha qualquer consciência dessa etapa de vida. Historiadores contra-argumentaram dizendo que, nesse período, poderia haver uma consciência bem diferente, de uma cultura diferente da qual pouco se conhece. Consideraram exagerada a tese por considerar haver uma completa ausência de consciência da infância na civilização medieval. Demonstraram, por meio de pesquisa histórica, que havia, sim, algum reconhecimento da “natureza específica” da infância (Heywood, 2004, p. 26), como nos códigos jurídicos medievais, nos quais se costumava proteger o direito de herança de crianças órfãs.

Heywood (2004), em sua análise, questiona o fato de haver uma descoberta da infância, pois há que se considerar as formas de pensamento e o contexto social que se somam à construção histórica. De acordo com suas palavras, “a história cultural da infância tem seus marcos, mas também se move por linhas sinuosas com o passar dos séculos: a criança poderia ser considerada impura no início do século XX tanto quanto na Alta Idade Média” (Heywood, 2004, p. 45). Reflexão que corrobora para que se considere a infância um constructo social que segue o fluxo variante de diferentes períodos, lugares e contextos sociais.

Sarmiento (2007) complementa essa discussão dizendo que a pesquisa realizada por Ariès (2006) carece de uma filtragem teórica que considere a classe social e as relações sociais estabelecidas em um dado contexto, pois considerou registros documentais e iconográficos advindos do clero e da nobreza, havendo uma ausência das crianças das classes populares da Idade Média.

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) concordam com as críticas de Heywood (2004) e evidenciam que a consciência da particularidade infantil pode ser identificada desde a Antiguidade e nas mais diversas culturas, desde o século VI ao início do século XX. Além disso, somente por meio da pesquisa iconográfica, realizada em quadros, estátuas e fotografias, não é suficiente para afirmar que na Idade Média não existia um sentimento de infância, uma vez que “a representação da criança como pequeno adulto não significaria necessariamente a ausência de um sentimento da infância [...]” (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2012, p. 24). Logo, considerando todos esses argumentos, os autores deixam claro que o processo histórico é complexo e multifacetado e que, nesse processo, é possível identificar várias “descobertas da infância” ao longo da história da infância.

Isso posto, esse apanhado contribui para que pensemos ser a infância uma construção social e histórica presente nas mais diversas culturas, e que, ao longo desse constructo, há muitas imagens das crianças e das infâncias, não podendo ser pensadas fora de seu contexto social. Dessa forma, precisamos,

[...] compreender a vida como um percurso ao longo do tempo até seu final, então as diferentes idades das pessoas serão um dado prévio para se pensar sobre os lugares e as condições de suas vidas, nos diferentes momentos da história da humanidade. E nessa história, que não é só do Ocidente a se expandir do núcleo europeu, mas de todas as formas de agrupamento humano em ambos os hemisférios, que as crianças vivem e precisam ser compreendidas (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2012, p. 29).

Destarte, há que se fazer sempre uma reflexão crítica sobre as histórias das diferentes crianças e infâncias e seus contextos, pois as “[...] desigualdades e diferenças entre diversos grupos de crianças [é] o que invalida o sentido unitário e uniforme atribuído ao conceito” (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2012, p. 23). Assim, refletimos a partir da pesquisa histórica que a infância precisa ser pensada como uma construção multifacetada, que faz parte de um processo histórico, constituída nas tensões sociais e relações sociais, econômicas, políticas, geográficas e culturais.

Seguimos, no curso da história, apresentando como a Filosofia da Educação compreende a infância. Inspiramo-nos em um importante texto escrito por Walter Kohan (2009), no qual o autor aborda a concepção de infância na Grécia no período clássico até chegar à concepção de uma infância para a educação.

Em nossos estudos e leituras na área da educação lemos que a origem da palavra infância, *infans* (um indivíduo de pouca idade), termo formado pelo prefixo *in* e *fare*, “falar”, designa aquele “que não fala”, “incapaz de falar”. Então, desde o surgimento da palavra, a infância está associada, na sua etimologia, “a uma falta, a uma ausência, que é inscrita no marco de uma incapacidade.” As crianças eram excluídas da participação social, assim como “os incapazes, os deficientes, ou seja, toda uma série de categorias que encaixadas na perspectiva do que elas “não têm” foram excluídas da ordem social” (Kohan, 2009, p. 41).

Esse autor salienta que a exclusão da infância das instituições é muito antiga, até mesmo ao pensamento grego do período clássico. A perspectiva da falta, do “ainda não”, perdurou até a modernidade, influenciando os discursos pedagógicos, filosóficos e os saberes científicos desse período. Acreditando na potência das infâncias, a Filosofia da Educação olha e pensa a infância

[...] desde outra marca, ou melhor, a partir do que ela tem e não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade. Essa mudança de percepção vai gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância no pensamento e nas instituições pensadas para acolhê-la (Kohan, 2009, p. 41).

Compartilho dessa compreensão por romper com a perspectiva da falta, que há tantos anos direcionou as ações da pedagogia transmissiva, buscando tirar a criança desse lugar tradicional, de ausência e de preparação para se pensar a criança como propõe a Filosofia: olhar a criança a partir do lugar dos “inícios afirmativos” (Kohan, 2009, p. 41).

Voltando ao lugar das crianças na história da Filosofia, Kohan (2009) revela que os gregos do período clássico se referiam à infância não apenas como uma palavra, pois havia várias palavras para designar esse período: *téknon* (“dar à luz”, “parir”); *país* (que tem a ver com alimentação), de raiz temática indo-europeia e que deu origem a palavras como *pater* (“quem alimenta”, “pai”), *paidagogós* (“quem conduz a criança”, “pedagogo”); e *neós*, que significa, literalmente, “jovem”, “que causa mudança”. Sobre os significados gregos para a infância, Kohan (2009, p. 43) ressalta,

[...] para chamar as crianças, os gregos recorreram a três campos semânticos: um estava ligado ao nascimento; outro estava ligado à alimentação e um terceiro estava ligado à criação, mudança ou novidade. De nenhum desses três campos tiraram um substantivo abstrato como poderia ter sido *teknía*, *paidía* ou *neía*. Talvez por respeito ao fato das crianças não nascerem apenas de palavras ou delas providos, deixaram a própria infância sem palavra. Porém, não a deixaram sem conceitos, sem ideias, sem filosofia. Muito menos sem educação. Assim, na Grécia Clássica há uma bateria de discursos pedagógicos e filosóficos que supõem ou explicitam um conceito de infância e um lugar para ela, no pensamento e nas instituições.

Platão foi um filósofo grego que mais se ocupou da infância, era crítico da educação de sua época e, para ele, as transformações políticas e sociais da pólis passavam pela educação. Segundo os inscritos de Kohan (2009, p. 45) sobre essa concepção grega, “[...] é através da educação dos que chegam ao mundo que se transformará, no longo prazo, a pólis dos que já estão no mundo.” No entanto, as crianças, as mulheres e os escravos não participaram do mundo da pólis, não tinham voz nem representatividade.

Com o passar dos tempos, a infância passa a ser pensada a partir de outros olhares, lugares e de outras infâncias afirmadas pela Filosofia, em que olhar para “a criança como criação e não como algo a ser criado” (Kohan, 2009, p. 47). Para o referido filósofo, a infância é acontecimento, nascimento, espanto e ruptura com o que está posto.

A Filosofia da educação na atualidade convida a pensar uma infância para a educação, é um encontro, um movimento que, de acordo com Kohan (2009), busca realizar uma

outra educação da infância, colocando a infância no seu lugar, o dos inícios – um convite é filosofar com as crianças, em alteridade com elas. O autor deixa claro que não tem a pretensão de inaugurar uma nova teoria ou nova proposta para a educação que nos permita “entrar numa relação educativa, para aprender e ensinar juntos de forma mais potente. [...] abrir os sentidos de uma terra nova para pensar com a infância.” (Kohan, 2009, p. 60).

A seguir, dedicamos uma seção às concepções de criança e infância construídas no campo teórico da SI, dialogando com autores(as) expoentes da área e que têm corroborado para a consolidação dos estudos no referido campo. A SI tem contribuído de forma significativa para o campo da educação, colocando as crianças no centro das relações sociais e as reconhecendo como protagonistas e produtoras de culturas. Vamos ver um pouco como isso se dá.

2.4 “O pião entrou na roda, pião”²⁵: a Sociologia da Infância e a construção social da infância

A SI é um vasto campo de estudos consolidado, de diferentes afiliações e com representação em diferentes países, como França, Inglaterra, Estados Unidos, Portugal e Brasil. Nesta seção, apresentamos as principais contribuições da área a partir das pesquisas de estudiosos como Sirotá (2001), Montandon (2001), Sarmiento (2003, 2004, 2009), Qvortrup (2011) e Corsaro (2011). É importante frisar a constituição do campo em nosso país a partir da obra pioneira de Fernandes (2004) e Abramowicz (2009, 2011, 2018, 2022) para o que podemos chamar de SI no Brasil.

Conceitos como protagonismo infantil, cultura infantil, categoria social e processos de socialização passaram a fazer parte dos interesses e do discurso de pesquisadores(as) e professores de EI, um campo fértil em produções e que muito tem dialogado com essa área. Abramowicz (2018) ressalta a constituição desse campo teórico, inaugurando um movimento que traz “inversões interessantes, novos agenciamentos, novas pesquisas e perspectivas sobre as crianças, um outro olhar, um movimento contra o adultocentrismo, contra o colonialismo entre outros” (Abramowicz, 2011, p. 24).

Esse campo tem sua gênese na necessidade de compreender a sociedade a partir do fenômeno social da infância. Conforme Sarmiento (2009), a consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveu no final da segunda metade do século XX, com um significativo incremento nas décadas de 1980 e 1990. Constitui-se, assim, um renovado campo

²⁵ *O pião*, cantiga de roda de domínio público.

de estudo nas ciências humanas “[...] que reconceitua o lugar das crianças na estrutura social, buscando refletir sobre a totalidade da realidade social” (Sarmiento, 2009, p. 19).

Segundo Abramowicz (2018), o movimento da SI na Europa criou uma nova paisagem científica e renovada, mais especificamente na França, onde a SI implementou mudanças, principalmente no âmbito da escola, levando a pensar as desigualdades sociais, o fracasso escolar e suas relações macrossociais, e como a escola reproduzia essas questões muitas vezes não considerando as singularidades das crianças e as diferentes culturas nas quais estavam inseridas. Na verdade, o movimento da SI francesa

[...] pretendeu desescolarizar a criança, ou seja, pensar a criança para além do *métier* do aluno. Como a criança encarna o *métier* da infância para além do aluno, na realidade, é quase um retorno à Sociologia, não mais uma sociologia da escolarização, mas a uma sociologia da socialização (Abramowicz, 2018, p. 377).

A autora esclarece que, para o contexto francês, essa foi uma tarefa árdua, pois a escola é vista como um espaço de esperança para os mais desfavorecidos, sendo necessário pensar a escola e a infância não somente pelo ponto de vista do sistema, mas como as crianças atuam, resistem e sugerem o funcionamento da escola. Sarmiento (2009) corrobora dizendo que a SI de expressão francesa se voltou ao debate da condição social das crianças enquanto alunos, às práticas sociais escolares e às interações de pares no contexto escolar.

Sirotá (2001) realizou um estudo dos principais estudos franceses, no qual enfatiza que a infância é reconstruída como objeto sociológico e faz críticas às definições funcionalistas sobre o processo de socialização. Para a autora, um novo movimento epistemológico é inaugurado, que olha para a criança como sujeito ativo em seus processos de socialização e produtor de cultura.

Isso deriva de um movimento geral da sociologia, seja ela de língua inglesa ou francesa, de resto largamente descrito, que se volta para o ator, e de um novo interesse pelos processos de socialização. A redescoberta da sociologia interacionista, a dependência da fenomenologia, as abordagens construcionistas vão fornecer os paradigmas teóricos dessa nova construção do objeto. Essa releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas leva a reconsiderar a criança como ator (Sirotá, 2001, p. 9-10).

A partir dessa construção, passa-se a olhar para a criança com *status* de ator social, sendo esse conceito uma importante contribuição da corrente francesa. O conceito de socialização é revisado para uma perspectiva que considera o ponto de vista das crianças, compreendendo-as como “um grupo social em si, como um povo com traços específicos” (Sirotá, 2001, p. 11).

Dentre as ideias apresentadas por Sirotá (2001) de diferentes estudos, destaca-se a do ofício de criança, no qual chama-se atenção para as formas singulares de ser das crianças, em que é urgente pensar na escola que corresponda aos modos de ser infantis, no sentido de considerar as experiências das crianças na escola e em outros contextos.

Essa noção de ofício de criança se contrapõe à noção de ofício de aluno, “pois na condição de alunos, as crianças são concebidas como receptáculos” (Sirotá, 2001, p. 18), sendo a ação de socialização voltada para as relações com os adultos, para a negociação, imposição de regras e valores, na qual a definição de papéis são estabelecidos: o aluno inteligente, esforçado, problemático, bem como o papel de autoridade de professores e gestores. A escola que considera o ofício de criança se volta à formação das crianças como sujeitos e atores sociais, na qual a definição dos papéis pode ser substituída pela noção de experiência, em que as crianças se inscrevem em registros múltiplos. Nas palavras de Sirotá (2001, p. 22),

Essa análise da experiência das crianças baseada no ponto de vista construtivista demonstra a possibilidade metodológica e teórica de fazer falar as crianças na faixa da escola primária e de apreender a maneira como elas produzem o sentido e o social. Considerar as crianças não apenas como seres em devir, mas num momento intermediário, permite saber como se constroem normas e valores numa sociedade infantil dentro da escola.

Cléopâtre Montandon (2001) escreveu uma síntese intitulada *A sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa a partir da década de 1980* e identificou aspectos semelhantes aos trabalhos de filiação francesa. As pesquisas em língua inglesa se fundamentam nas perspectivas interacionistas, interpretativas e etnometodológicas. Associam-se a uma abordagem renovada de socialização e de crítica à concepção clássica de socialização.

Os trabalhos apresentados pela autora foram organizados em quatro grandes categorias temáticas:

- a) as relações entre gerações;
- b) as relações entre as crianças;
- c) as crianças como grupo, ou seja, como uma categoria geracional; e
- d) os diferentes dispositivos institucionais dirigidos às crianças.

Os estudos sociológicos que abordavam, de alguma maneira, as crianças eram tratados pela Sociologia da Educação e a Sociologia da Família. No entanto, a análise da infância “em si mesma” fez com que pesquisadores rompessem com as abordagens clássicas de socialização e se debruçassem para o estudo das crianças como sujeitos do processo de socialização.

De acordo com Montandon (2001, p. 39), as transformações sociais, culturais e econômicas “remodelam as relações entre gerações, as relações tradicionais entre pais e filhos, dando mais independência às escolhas das crianças”. Com isso, novos estudos passaram a não se ater somente ao ponto de vista dos pais, mas passaram a captar o ponto de vista das crianças. As diferenças entre as gerações foram evidenciadas, bem como as diferenças entre as crianças de diferentes idades.

A segunda temática aborda as relações entre as crianças, passando a ser tema de interesse dos pesquisadores. Na Sociologia Clássica, as instituições como a escola, os espaços de lazer, os grupos sociais se encarregavam de organizar e influenciar a vida cotidiana das crianças. Havia uma missão a ser cumprida: inserir as crianças na sociedade e, na maior parte das vezes, as relações eram de poder dos adultos, nas quais “as crianças eram conceituadas como objetos da ação dos adultos” (Montandon, 2001, p. 43).

As pesquisas que visibilizam o papel ativo das crianças dizem que as crianças não são dependentes dos adultos e das instituições em seu processo de socialização, mas que, por meio das brincadeiras, vivem a cultura de pares. Segundo Montandon (2001, p. 42-43), foram

[...] os trabalhos sobre as trocas, as brincadeiras, as relações das crianças entre si, enfim, as pesquisas sobre o mundo da infância que, sem dúvida, mais contribuíram para uma tomada de consciência do interesse por uma sociologia da infância e da inadequação dos paradigmas teóricos existentes.

A autora salienta que Corsaro (2011) foi um dos primeiros sociólogos a estudar as interações entre pares. Ancorado na pesquisa etnográfica, realizou um estudo comparativo na Itália e nos Estados Unidos, no qual analisou a participação das crianças em situações de brincadeiras de faz de conta e a cultura desenvolvida por elas nesse momento.

Conforme Montandon (2001, p. 43), a pesquisa desenvolvida por Corsaro (2011)²⁶ mostrou que “a participação das crianças nas brincadeiras de faz-de-conta [*sic*] contribui para a produção e a extensão da cultura dos pares, oferecendo às crianças elementos de compreensão e de preparação em relação ao mundo dos adultos”.

Na atualidade, diríamos que não se trata apenas de preparação, mas de compreensão do mundo e do cotidiano, uma vez que consideramos que a criança “é o presente, é contemporânea” (Abramowicz, 2011, p. 17). Montandon (2001) ainda esclarece que a

²⁶A título de organização cronológica da leitura, explicamos que as edições das obras que Montandon (2001) cita de Corsaro são de 1990 e 1992. Nesta pesquisa, porém, citamos uma edição mais recente de Corsaro, a de 2011.

socialização das crianças não é uma questão de adaptação nem de interiorização, mas um processo de apropriação e pertencimento a uma cultura.

A consideração das crianças como grupo social é a terceira temática apresentada pela autora, que deixa claro que as crianças constituem um segmento da sociedade e que perdurará durante gerações, com seus valores, suas crenças e seus modos de ser e viver. Por isso se faz necessário nos dedicarmos a estudar a infância em seus aspectos sociais e culturais específicos.

Esse modo de compreender a infância, conforme Montandon (2001, p. 47), não se relaciona a uma visão de desenvolvimento da criança, centrada em seu amadurecimento ou em etapas, mas de “adotar uma visão fenomenológica que se interesse pela experiência das crianças, por seu papel de atores.”

Jens Qvortrup, um sociólogo dinamarquês com notória referência no campo dos Estudos Sociais da Infância, ao final dos anos 90, tornou-se professor e diretor do Centro Norueguês de Pesquisa sobre Infância (*Norwegian Centre for Child Research (NOSEB)*). Liderando diversas pesquisas sobre a infância, seus artigos são publicados em língua inglesa e são referência para pesquisadores de diversos países, dentre eles o Brasil.

Dentre suas principais ideias, está a compreensão da infância como categoria na estrutura social e a categoria geracional, que define o lugar da infância na sociedade, elemento basilar que fundamenta o campo da SI. Assim, Qvortrup (2011) admite as variáveis estruturais classe social, gênero e etnia como categorias que se complementam ao conceito de geração.

Dentre sua significativa contribuição para o campo da SI, escreveu as *Nove teses sobre a infância como fenômeno social*, em 1993, em que apresenta as ideias que compõem o novo paradigma dos Estudos Sociais da Infância, constituindo um importante estudo teórico que corrobora para a compreensão de que a infância é “parte da sociedade e do mundo e é necessário conectar a infância às forças estruturais maiores” (Qvortrup, 2011, p. 201). Segundo o sociólogo, as grandes decisões políticas locais e mundiais repercutem na vida das crianças, embora não nos perguntamos se essas decisões as afetam em seu bem-estar econômico, social e cultural.

Um exemplo disso foi a discussão sobre o Marco Temporal²⁷, que, se aprovado, teria um impacto direto na vida de crianças indígenas, tais como: na saúde, alimentação,

²⁷Assunto bastante discutido e acompanhado pela sociedade civil, pelos movimentos indígenas e sociais. Previa que os povos indígenas só tivessem direito aos territórios que já estavam ocupando ou disputando em 1988, data da promulgação da Constituição Federal, ignorando toda a relação ancestral desses povos com os seus territórios. Em setembro de 2023, o Supremo Tribunal Federal (STF) considerou inconstitucional a tese do marco temporal das terras indígenas por nove votos a dois (Decisão [...], 2023).

educação, cultura, moradia, nos saberes e no convívio familiar, portanto, uma ameaça às terras indígenas, ao clima e ao desenvolvimento integral das crianças indígenas. É preciso pensar nas crianças e nos impactos de uma discussão como essa, em como a crise climática pode acarretar consequências para as crianças indígenas, ribeirinhas e do campo, bem como aos direitos das diferentes infâncias.

Qvortrup (2011, p. 202-210) elaborou nove teses, indicadas a seguir, para compreendemos a infância como fenômeno social e categorial estrutural, as quais iremos abordar de maneira sucinta, buscando escrever sobre o que defende cada uma:

Tese 1: A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social da sociedade.

Tese 2: A infância não é considerada uma fase de transição, mas uma categoria social permanente do ponto de vista sociológico.

Tese 3: A ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural.

Tese 4: A Infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho.

Tese 5: As crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade.

Tese 6: A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular.

Tese 7: A dependência convencional das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar.

Tese 8: Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças.

Tese 9: A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras.

Conforme o referido autor, a infância não é somente definida pela idade e por características individuais, elas fazem parte da estrutura social de maneira ativa, por isso não se pode considerar as crianças em sua individualidade, mas a partir dos contextos que as constituem socialmente. A noção de categoria estrutural, de acordo com Qvortrup (2011), é conceitualmente comparável com o conceito de classe, no sentido da definição das características pelas quais os membros de uma sociedade, por assim dizer, e a infância estão organizados.

Além disso, a infância é uma categoria variável histórica e intercultural. A análise da criança em si mesma leva a uma compreensão de “natureza particular”. O autor deixa claro que não há somente uma concepção de infância, mas diversas construídas no decurso histórico. Por isso, as construções e mudanças de concepções sobre a infância são objeto de estudo sociológico, uma vez que refletem mudanças na sociedade e em relação às crianças.

Para Qvortrup (2011), a infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho, afirmando que as crianças ocupam espaços nessa divisão se considerarmos

o tempo de trabalho escolar e de tantas atividades, tais como: balé, aulas de inglês, aulas de informática, entre outras ocupações que os adultos consideram importantes para preparar a criança para o futuro. Segundo o autor, essa vida produtiva à qual são expostas as crianças não pode ser separada do trabalho na sociedade em geral.

Pensando na realidade brasileira e das camadas mais pobres da população, que são marcadas por exploração infantil e/ou pela necessidade de muitas crianças terem que “trabalhar” com seus pais em comércios, na agricultura, em oficinas e ruas, constata-se que as crianças foram expostas por muitos anos a esse tipo de mentalidade que gerou situações de exploração e de negação de direitos. Segundo o autor, “a presença da infância influencia fortemente os planos e os projetos não só dos pais, mas também do mundo social e econômico” (Qvortrup, 2011, p. 205). Como pertencentes ao mundo macro social, as crianças, infelizmente, estão expostas a essa lógica consumista e capitalista.

Na descrição das suas teses, Qvortrup (2011) reitera que as crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade, pois considera que essa concepção ainda é negligenciada, apesar de amplamente divulgada para adultos e muitos segmentos da sociedade, para os quais as crianças ainda são consideradas como receptoras. O referido autor reafirma o lugar ativo da criança na sociedade: “todas as vezes que as crianças interagem e se comunicam com a natureza, com a sociedade e com outras pessoas, tanto adultos quanto pares, elas estão contribuindo para a formação quer da infância quer da sociedade” (Qvortrup, 2011, p. 206).

Ainda segundo uma de suas teses, as crianças vivem de modo particular e singular as suas infâncias, mas não vivem em um mundo à parte, especial. As infâncias sofrem influência das macros forças que atingem todos os grupos etários, principalmente as econômicas, decisões políticas e eventos, como os relacionados ao meio ambiente, ao desemprego, entre outros.

Qvortrup (2011, p. 207) realça que “a infância é influenciada de um modo particular pelas forças sociais, e que, frequentemente, as crianças são atingidas por elas indiretamente ou de forma mediada [...]”. De acordo com o autor, a legislação elaborada por adultos não leva em consideração as crianças, e acredita que, muitas vezes, realizam-se pesquisas psicológicas sobre o impacto do desemprego dos pais das crianças, mas se esquecem de realizar uma análise social e cultural dos impactos do desemprego na vida delas.

Essa discussão remete à importância da escuta das crianças no ambiente familiar, na escola, na pesquisa científica e em todos os setores da sociedade: olhar a infância do ponto de vista das crianças se faz urgente e necessário. As teses elaboradas por Qvortrup (2011) nos ajudaram a compreender a infância do ponto da corrente estrutural, objeto de estudo da SI, que considera a estrutura econômica, social, política e institucional.

Em seu texto, o autor deixa clara a natureza sociológica da infância como um fenômeno social e discute sobre as infâncias que estão à mercê da estrutura social de forma categorizada, tais como: infância familiarizada, infância capitalizada, a institucionalização da infância e a que percebe a infância como um grupo minoritário “em relação ao grupo dominante, que possui *status* social mais alto e maiores privilégios, isto é, nesse caso, os adultos; e, indo além, como um grupo que, por suas características físicas ou culturais é singularizado à parte da sociedade, com um tratamento diferencial e desigual.” (Qvortrup, 2011, p. 210).

Por fim, o autor deixa claro que esse estudo teórico precisa estar relacionado a uma abordagem interdisciplinar, e que as significações, a partir do estudo, possam transpor o conhecimento teórico, macropolítico, e alcance a micropolítica, um caminho para “incluir a infância analiticamente na sociedade e compreender as crianças com mais seriedade” (Qvortrup, 2011, p. 210-211).

Os estudos interpretativos da infância têm como principal representante o sociólogo e professor Willian Corsaro, vinculado à Faculdade de Sociologia da Universidade de Indiana, nos Estados Unidos. Iniciou seus estudos tendo como inspiração as pesquisas de Piaget e Vigotski e o reconhecimento sobre a importância que as interações sociais têm para o desenvolvimento das crianças. Assim, por meio de suas pesquisas, contribuiu para os estudos culturais da infância, dissertando sobre a reprodução interpretativa e a cultura de pares – conceitos importantes que corroboram com os estudos que consideram o ponto de vista das crianças.

Fundamentado em seus estudos etnográficos com crianças, Corsaro (2011, p. 19) contribui para os Estudos Sociais da Infância, afirmando que “as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância”. Os avanços no campo da SI levaram o referido sociólogo a desenvolver uma abordagem interpretativa da socialização infantil, na qual as crianças são vistas por sua atuação interativa e participativa e não somente por uma socialização passiva ou reprodutiva.

Corsaro (2011) cria outro entendimento para o termo “reprodução”, que era entendido como um processo de transmissão realizado por instituições, nas quais se aprendiam modelos sociais do mundo adulto. Em contrapartida a esse modelo, o autor constrói a tese de uma “reprodução interpretativa”, na qual as crianças exercem seu protagonismo, como complementa Sarmiento (2009, p. 29):

[...] as crianças, na sua interação com os adultos recebem continuamente estímulos para a integração social, sob a forma de crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta, que, ao invés de serem passivamente incorporados em saberes,

comportamento e atitudes, são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para a configuração e transformação das formas sociais. Deste, modo, não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem [...].

Desse modo, a socialização das crianças não é somente uma questão de adaptação ou internalização de conhecimentos da cultura adulta pelo infante, mas um processo de “apropriação, reinvenção e reprodução” (Corsaro, 2011, p. 31), em que as crianças participam coletivamente da sociedade, numa cultura compartilhada com os adultos. Assim, a socialização é vista como um processo interativo, de produção criativa, na qual as crianças criam sua cultura de pares e contribuem para a (re)produção e mudança social. Nas palavras do autor:

O termo interpretativo abrange *os aspectos inovadores e criativos* da participação infantil na sociedade [...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais (Corsaro, 2011, p. 31-32).

O termo “reprodução interpretativa”, segundo o autor, sugere que as crianças são protagonistas, participantes ativas da sociedade, compartilham a cultura com os adultos e crianças de diferentes idades, interpretando o mundo a sua volta por meio do faz de conta, da poesia, da dança, das relações com a natureza, a arte e com a linguagem. As crianças produzem e reinterpretam de forma autêntica e criativa as construções simbólicas, culturais, sociais, participando de forma plena e coletiva da sociedade, dando sentido às suas vivências. Corsaro (2011, p. 32) reitera que as crianças fazem parte de uma estrutura e reprodução social, ou seja, “vivem suas infâncias afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Que por sua vez são influenciadas pelos processos históricos.” Portanto, crianças e adultos são singulares, plurais e sujeitos socio-históricos.

O referido autor destaca dois elementos que integram o conceito de reprodução interpretativa: a *linguagem* e as *rotinas culturais*. Segundo ele, “a língua é fundamental à participação das crianças em sua cultura como um elemento simbólico que codifica a estrutura local, social e cultural” (Corsaro, 2011, p. 32). E “As rotinas fornecem às crianças e a todos os atores sociais, a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social” (Corsaro, 2011, p. 32). Portanto, são fundantes para que as crianças compreendam o inusitado, o imprevisível, as ambiguidades e possam compreender e viver seu cotidiano. Por isso que as rotinas (não

rotinas rotineiras)²⁸ são tão importantes na EI, pois as crianças passam a entender o funcionamento do tempo, das atividades sociais e culturais. Essas experiências são vividas em interações e nas brincadeiras, compartilhadas entre crianças (pares e de diferentes idades) e com os adultos. Nas palavras de Corsaro (2011, p. 33),

[...] especialmente na interação adulto-criança, as crianças são expostas a conhecimentos sociais e demandas que elas não compreendem plenamente. A interação normalmente continua de forma ordenada, e qualquer ambiguidade persistente deve ser trabalhada ao longo das experiências infantis com adultos e pares.

Ao participar das rotinas, e não apenas de instituições socializadoras, as crianças aprendem a conviver, (com)partilhar, participar, discordar, ouvir, entre outras formas de convivência com o outro e participando da cultura. Dessa maneira, as crianças se apropriam criativamente de elementos culturais e, assim, criam suas exclusivas e singulares culturas de pares, ou seja, as culturas infantis são as culturas produzidas pelas crianças, no cotidiano, em pequenos grupos, nas instituições de EI, sozinhas, com a presença ou não dos adultos. Entretanto, ao mesmo tempo em que participam da cultura ativamente, também são afetadas pela estrutura social e por processos e mudanças históricas. É uma via de mão dupla.

Para Corsaro (2011), ao participar de contextos de brincadeiras, na escola, na família e nas interações sociais com seus grupos de pares²⁹, as crianças criam e produzem sua participação na cultura, ou seja, uma cultura de pares. A participação das crianças numa cultura coletiva é primordial para que atuem com seus pares e com os adultos. Nessa atuação, as crianças são também subordinadas a informações e cultura dos adultos. No entanto, é por meio da cultura de pares que elas dão sentido e transgridem a lógica do mundo adulto.

As culturas infantis, de acordo com Corsaro (2011), são compreendidas como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com os seus pares” (Corsaro, 2011, p. 128). Consoante às ideias do autor, compreendemos que as culturas infantis são as culturas criadas pelas crianças, nas suas vivências cotidianas, caracterizadas por suas produções culturais e simbólicas, que realizam sozinhas, em parceria com outras crianças e com adultos, vividas em diferentes espaços sociais e nas instituições de EI.

²⁸ Termo utilizado por Barbosa (2006, p. 203) para se referir à “repetição quase igual das mesmas atividades, do mesmo jeito, todos os dias”. Para a autora, nas rotinas, como se compreende hoje no Brasil, estão presentes ações de cuidado, de educação e de socialização, havendo abertura para as conversas, para o imprevisto, para o inusitado.

²⁹ Por grupo de pares entende-se os parceiros, companheiros da mesma idade ou idade aproximada.

Seguimos trazendo a contribuição da SI em Portugal, que se desenvolveu há cerca de vinte anos, tendo como principal objeto de estudo as crianças como seres sociais e a infância enquanto categoria social de tipo geracional. A SI portuguesa estabelece diálogos com as vertentes de países anglófonos e francófonos, bem como difundiu os estudos do campo com países de Língua Portuguesa, em especial, com o Brasil.

Isso posto, apresentamos nesta tese as principais ideias dos estudos e pesquisas de Manuel Jacinto Sarmiento (2003, 2004, 2005, 2009), que consideram a criança como ser social e compreendem a infância como uma categoria social de tipo geracional. De acordo com o autor, a “marca” da geração se torna patente em todas as culturas infantis, ou seja, um traço característico, “que se inscreve nos elementos simbólicos e materiais para além de toda a heterogeneidade, assinalando o lugar da infância na produção cultural” (Sarmiento, 2003, p. 4).

Sarmiento (2005), baseado nos estudos de Qvortrup (1991, 2000), afirma ser o conceito de “geração” uma categoria social estruturante da infância. Conceito já utilizado na Sociologia, por Karl Mannheim, relacionado à natureza cultural das relações sociais, ou seja, a crença de que as gerações são marcadas pela identidade histórica e cultural, como exemplo, a geração que viveu nos anos 70, a geração que viveu na ditadura militar, entre outros fatos que marcaram uma geração. Nessa perspectiva, esse conceito é entendido como

um grupo de pessoas nascidas em uma mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida (Sarmiento, 2005, p. 364).

A (re)conceituação feita pelos estudiosos da SI considera as dimensões estruturais, tais como: fatores etários, demográficos, culturais, sociais e das condições sociais concretas de existências dos atores sociais. Para a SI, a noção de geração

[...] é assumida como uma variável independente, trans-histórica, estando prioritariamente ligada aos aspectos demográficos e econômicos da sociedade. A infância é independente das crianças; estas são os atores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional [...] (Sarmiento, 2005, p. 364).

Essa perspectiva privilegia ainda as relações intergeracionais e os aspectos culturais e simbólicos da infância. Em contrapartida, Sarmiento (2005), inspirado nos estudos de Alanen (2001), diz que a geração pode ser entendida como dependente das dimensões estruturais amplas de um contexto social, mas que podemos compreender a geração como uma variável independente, pela própria ação das crianças como atores sociais. Considera a complexidade

dos processos sociais, nos quais as crianças constroem relações sociais, interagindo com os adultos, mas deles se diferenciando, o que implica ação social ou agência, como denomina a autora Alanen (2001), processo que se constrói nas interações e vivências sociais.

Sarmiento (2005, p. 365) complementa dizendo que o “objetivo é historizar o conceito de geração, sem perder de vista as dimensões estruturais e interacionais”. Pensamento que corrobora ser a infância historicamente construída, a partir de processo complexo, que leva em conta contextos e concepções que garantem seu lugar na sociedade. Assim, as culturas infantis precisam ser compreendidas em suas singularidades e na atuação das crianças no contexto cultural e social ao qual pertencem.

Outro aspecto importante discutido por Sarmiento (2004) é a autonomia das crianças relativamente aos adultos. Essa autonomia reside no fato de as crianças serem produtoras de cultura, compartilhando-a com os adultos. Porém, é importante ressaltar, elas experienciam essa cultura de modo distinto das culturas adultas, por meio de “formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.” (Sarmiento, 2004, p. 22).

Para compreender os modos específicos de as crianças produzirem cultura, Sarmiento (2004) enuncia a “gramática das culturas da infância”³⁰, ou seja, princípios de estruturação do sentido que são característicos das crianças como produtoras de cultura. Quando se refere a uma gramática, Sarmiento (2004) não pretende dar nenhuma descrição sobre a atuação das crianças na cultura, mas realçar o modo próprio e específico que distingue as culturas da infância dos princípios lógicos estruturantes das culturas adultas.

Atuando em seus contextos sociais, as crianças constroem significados próprios, por meio da capacidade de representação, articulação entre o real e o imaginário, em que os elementos da cultura da infância ganham significados outros, por gestos, palavras e imaginário. Assim, um cabo de vassoura pode ser uma espada, um cavalo ou uma vara de pescar; um exemplo da capacidade criadora e da expressão simbólica e cultural das crianças.

Para melhor entendimento dessas capacidades, Sarmiento (2004) apresenta os quatro eixos estruturadores das culturas da infância que marcam as especificidades dessas culturas: a *interatividade*, a *ludicidade*, a *fantasia do real* e a *reiteração*. Estas precisam ser compreendidas em sua integralidade, pois dizem sobre a capacidade criadora, interativa e inventiva, que são plenamente vivenciadas pelas crianças em diversas situações cotidianas e na brincadeira, atividade principal e vital para elas. Vejamos cada um deles.

³⁰Sarmiento (2003, 2004) frisa que a referência à gramática é uma metáfora identificadora das regras de estruturação simbólica, sendo necessário ressaltar que as culturas da infância não se restringem a elementos linguísticos, antes elas integram elementos materiais, ritos, artefatos, disposições cerimoniais e também normas e valores.

A *interatividade* permite que a criança tenha contato com realidades diferentes, sendo o mundo da criança heterogêneo. Isso possibilita que as crianças tenham várias experiências interativas na família, nas instituições de EI e nos grupos dos quais participam. Aprendem, sobretudo, interagindo com outras crianças, estabelecendo suas culturas de pares, das quais se produzem brincadeiras, músicas, canções e histórias. De acordo com as ideias do autor, “a cultura de pares, permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia” (Sarmiento, 2004, p. 23). Vivendo a cultura de pares, as crianças partilham o brincar, os espaços, as matérias, os rituais, as regras, as estratégias e os combinados, e, segundo o autor, essa vivência cria o pertencimento de grupo, de uma coletividade.

A *ludicidade* é o traço fundamental das culturas infantis. As crianças brincam reiteradamente, dedicam-se e se envolvem em suas brincadeiras. Por meio dessa importante atividade, as crianças vivenciam papéis, criam narrativas, buscam compreender o mundo, criam ações e relações individuais e coletivas. Sarmiento (2004, p. 26) salienta que a cultura lúdica está relacionada à própria ideia de infância. A natureza interativa do brincar é um dos elementos basilares das culturas da infância e evidencia que “o brincar é condição de aprendizagem da sociabilidade, pois acompanha as crianças nas diversas fases de construção das suas relações sociais”.

A *fantasia do real*, outro eixo referido por Sarmiento (2004), referencia a forma como as crianças transpõem o real imediato e o reconstroem criativamente pelo imaginário. Realidade e fantasia “são dois universos de referência para a criança e que nas culturas infantis se encontram associados” (Sarmiento, 2004, p. 26). A transposição imaginária das situações, das pessoas e dos objetos possibilita à criança transitar entre os dois universos, imaginando, (re)criando enredos, depreendendo sentidos. A fantasia do real, revela o autor, “está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança e é também um elemento de resistência em face a situações difíceis ou dolorosas” (Sarmiento, 2004, p. 26), representando não somente momentos felizes, mas de perdas, desolação, tristeza e insucesso, situações que também são representadas no faz de conta das crianças.

Finalmente, a *reiteração*, descrita como “o tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (Sarmiento, 2004, p. 28). É um tempo de acontecimento, circular, que se faz novo e contínuo. O que a criança vive é uma contínua recriação, daí a necessidade das crianças de vivenciar a mesma brincadeira, cantar a mesma música repetidas vezes, simplesmente pelo gosto de brincar, sentir, cantar e viver tudo de novo. Que se manifestam nas

situações cotidianas como as descritas e, por meio do tempo, na transmissão de brincadeiras, jogos, cantigas e rituais.

A cultura da infância é a brincadeira na sua manifestação mais autêntica – interativa, imaginária –, favorecendo o desenvolvimento, as interações, os processos de criação e representação das crianças. Entretanto, as crianças também produzem culturas quando contam suas histórias, narram sobre seu cotidiano, criam seus enredos, na expressão dos seus desenhos e na apropriação dos elementos culturais, criando sentidos.

Ademais, agem e produzem cultura por meio das interações com seus pares e com adultos, no seio familiar, nas instituições de EI (creches e pré-escolas), em diferentes grupos dos quais participam. Considerar as crianças como produtoras de culturas significa admitir

[...] que as crianças são competentes e têm capacidades de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia (Sarmiento, 2005, p. 373).

Nessa perspectiva, a criança age ativamente no contexto cultural no qual está situada e produz culturas compartilhando a vida. Segundo Sarmiento (2004, p. 10), a criança é “[...] como um ator social portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo”. Abertos à novidade da infância, iremos, com esse aporte teórico, dialogar e refletir, pois, para entendermos as culturas infantis, é preciso uma compreensão da “radical alteridade da infância” (Sarmiento, 2004, p. 373). Torna-se imprescindível, como professores da infância, estarmos à disposição do encontro com as crianças, com as infâncias e, finalmente, abertos à possibilidade de aprendermos com elas, e, nesse movimento de encontro, de deslocamento de certezas e verdades,

Assumir a legitimidade desse outro-criança significa entender que, na relação eu-outro, a alteridade (estado ou qualidade do que é outro, distinto, diferente) nos é constitutiva e se dá numa via de mão dupla: de um lado, as crianças se constituem na relação com os adultos, de outro, estes se constituem pelo olhar do outro criança (Corsino *et al.*, 2016, p. 17).

Acolher a infância em sua alteridade é uma condição para se deixar afetar pelas crianças, pela potência das diferentes infâncias em seus indícios afirmativos, compreender que as interações eu-outro/criança/adulto se constituem mutuamente e numa horizontalidade ética e necessária a quem escolhe a docência na EI.

Essa percepção da horizontalidade ética se tornou clara de forma processual ao longo de minha trajetória docente e como pesquisadora. Uma criança curiosa, questionadora e

participativa caminhava junto comigo, enquanto eu me constituía como professora. Em muitos momentos, as crianças me interrogaram sobre as práticas pedagógicas que eu realizava, sobre meus saberes (e me via impulsionada a buscar saber mais!), fazendo-me desnudar de muitas verdades e certezas. Por isso considero ser necessária a escuta das narrativas dos professores sobre suas trajetórias de vida, compreensões em relação ao campo da Pedagogia e os diferentes olhares que com ela dialogam.

Desse modo, concordamos com Hoyuelos (2019) quando afirma que as culturas infantis têm diferentes territórios, que são construídos pelas imagens de sociedade, família, religião, criança, escola, entre outras variáveis importantes de serem consideradas quando nos referimos às diferentes infâncias.

As crianças não são passivas em sua relação com a cultura; elas atuam, modificam e produzem cultura(s). Falar de cultura da infância, de acordo com Hoyuelos (2019, p. 157), implica “[...] reconhecer que as crianças têm sua forma ética, estética e poética de ver o mundo, de construir suas hipóteses, teorias e metáforas que dão sentido ao seu viver e existir”. Desse modo, é de fundamental importância que a professora conheça as culturas da infância para construir, a partir delas, sentidos e pertencimento.

Trata-se de uma mudança paradigmática, na qual as crianças não precisam ser conduzidas pela ação de agentes socializadores ou de adultos que julgam saber sobre o que as crianças precisam ser, fazer ou aprender sob o ponto de vista adultocêntrico, mas reconhecidas como sujeitos sociais, em que possam ser consideradas, nas palavras de Sarmiento (2005, p. 372), “[...] como múltiplos-outros, perante os adultos”, ou seja, pelo valor que possuem em si mesmas e em sua alteridade.

Buscando cultivar a alteridade em nosso cotidiano docente, é preciso que nós educadores nos tornemos mais sensíveis em relação ao nosso estado de infância, dispondo-nos a esse exercício de alteridade, como afirma Pagni (2010, p. 78). Assim, podemos nos deixar atravessar por diferentes olhares, superando as barreiras que separam a cultura da infância da cultura do adulto.

A seguir, abordaremos a construção de uma SI no Brasil, uma vez que consideramos importante incluir outras formas de pensar e de construção do conhecimento brasileiro, terra tupinambá, dos povos originários, país situado na América Latina, que produz culturas, teorias e diferentes saberes.

O que pretendemos não é trazer uma única versão do conhecimento (europeia ou estadunidense), mas com essas epistemes dialogar e buscar combater toda a forma de

pensamento hegemônico e de pensamento colonial. Inspirada na pergunta elaborada por Moura (2019), “É possível (re)pensar o mundo desde a América Latina e suas realidades?”

2.5 “Há um menino, há um moleque, morando sempre no meu coração”³¹: considerações sobre a Sociologia da Infância no Brasil

Quinteiro (2002) e Abramowicz (2011, 2018, 2022) situam a SI no Brasil e a entrada da criança no campo sociológico a partir da pesquisa de Florestan Fernandes (2004), publicada na década de 1940 na obra *As “trocinhas” do Bom Retiro*³², na qual descreve e analisa as brincadeiras, folguedos, folclore, trocinhas das crianças de bairros operários, entre eles o Bom Retiro, situados na cidade de São Paulo. De acordo com Abramowicz (2022), Florestan (2004) estabeleceu debates com folcloristas, no sentido de fazer do folclore uma ciência, tema pouco estudado e valorizado na pesquisa científica. No estudo sobre o folclore, o referido sociólogo encontrou elementos de uma cultura infantil, ou seja,

[...] o foco principal foi evidenciar os processos de socialização das crianças por meio daquilo que Florestan chamou de “cultura infantil” no debate com a cultura adulta. Na realidade, era a sociologia como ciência que estava sendo formulada a partir do conceito de Cultura Infantil, chave na qual Florestan evidenciou os processos de socialização (Abramowicz, 2022, p. 23).

Ao identificar nas brincadeiras, nas músicas e nos folguedos elementos presentes no universo infantil, Fernandes (2004) realiza um esforço de compreender as relações sociais entre as crianças brasileiras, e nisso reside a atualidade e importância de sua pesquisa, o que viria a se tornar um campo teórico a partir da década de 1990, ao qual pesquisadores brasileiros e a nossa cultura têm dado grandes contribuições.

Segundo Quinteiro (2002, p. 150), o sociólogo brasileiro observou, registrou e analisou o modo como as crianças, após o período da escola, juntavam-se nas ruas para brincar, seus modos de socialização, “seus espaços de sociabilidades, quais as características destas práticas sociais, afinal, como se constituem as culturas infantis”.

No prefácio do artigo *As “trocinhas” do Bom Retiro*, Roger Bastide ressalta o quanto o estudo sobre o folclore e as brincadeiras infantis são negligenciados nas pesquisas e o quanto se faz importante reconhecê-los, como as crianças vivem e constroem uma cultura

³¹*Bola de meia, bola de gude*. Composição de Milton Nascimento.

³²Escrito originalmente em 1944 para o concurso Temas Brasileiros, instituído pelo Departamento de Cultura do Grêmio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, esse trabalho foi publicado em 1947 sob a denominação *As “trocinhas” do Bom Retiro*.

infantil. Em suas palavras, a importância e a particularidade da pesquisa de Florestan Fernandes residem em reconhecer que

O folclore é uma cultura; ora, não se pode compreender a cultura, separando-a do grupo social que ela exprime. [...] O folclore não é uma simples curiosidade ou um trabalho de erudição, é uma ciência do homem não deve portanto esquecer o homem, ou melhor, neste caso, a criança que brinca (Bastide, 2004, p. 230).

Segundo o referido autor, folclore infantil e cultura infantil formam uma unidade orgânica e fundamental ao estudo sociológico. Florestan Fernandes (2004), em sua época, inova ao descrever a condição infantil, objeto de estudo da SI, embora ele não tenha denominado assim, pois pesquisava diversos grupos culturais, como indígenas, brancos, negros, mulheres, adultos e crianças.

Em sua pesquisa, Fernandes (2004) analisou especificamente os grupos infantis formados nas ruas e compostos por crianças acima de sete anos que participavam das trocinhas. De acordo com Abramowicz (2022, p. 24), “nesse espaço e faixa etária os processos de socialização estavam presentes e internalizados, como uma espécie de consciência grupal”. Outros grupos de crianças de quatro, cinco e seis anos foram identificados por Fernandes (2004), mas não se constituíram como objeto de estudo de sua pesquisa.

Para a formação do grupo, a condição era fazer parte da vizinhança. Diz o pesquisador que, se um componente do grupo muda de residência, sendo este o líder, pode acarretar a transferência de componentes do grupo para outra trocinha, ou, até mesmo, ocasionar a desarticulação momentânea do grupo. Nesses grupos, as crianças se reúnem para brincar de jogos e rodas infantis. Fernandes (2004, p. 236) constatou que

À medida que os contatos se estreitam e se desenvolvem a unidade do grupo, as atividades tomam outra direção. As meninas começam a brincar de “bom dia, meu senhorio”, etc., mas, pouco a pouco, passam a brincar de “casinha”, “comidinha”, “papai e mamãe”, acabando por se introduzirem, nesta fase, uma nas casas das outras, em cujo quintal geralmente brincam de casinha. Os meninos, por seu lado, passam dos jogos para o “bate-bola” e acabam formando um timinho.

Na organização das trocinhas, podemos perceber elementos sociais estruturais que configuram a formação de um grupo social. Abramowicz (2022), estudiosa da SI no Brasil, aponta alguns desses elementos, que, do ponto de vista contemporâneo, enquadram a obra de Fernandes (2004) como uma SI. O primeiro deles é a geografia: as crianças brincam na rua com outras da vizinhança após a aula, em um território compartilhado; outro elemento de união do grupo é a brincadeira, e, segundo Abramowicz (2022, p. 25),

[...] brincadeiras como pegador e barra manteiga, que Florestan denominava “folclóricas”, se mostraram mais atraentes às meninas do que aos meninos, uma vez que os garotos “fugiam” destas para empenhar-se em atividades físicas não folclóricas, como futebol, natação etc.

Embora Fernandes (2004) não tenha, em sua pesquisa, aprofundado-se nas questões de gênero e sexualidade, esses temas atravessam as relações das crianças, havendo nas brincadeiras uma separação por sexo, eram organizadas “de acordo com as habilidades geralmente consideradas próprias de homens e mulheres” (Fernandes, 2004, p. 238), revelando a mentalidade social da época, em que eram reproduzidos pelas crianças em suas brincadeiras a divisão por gênero e os “princípios da normatividade sexual posto pelos grupos infantis [...]” (Abramowicz, 2022, p. 25). Diante disso, faz-se importante discutirmos como é constituída a brincadeira de meninos e meninas na atualidade. O que as brincadeiras revelam sobre a sociedade atual?

Outros elementos que constituem os grupos sociais pesquisados (trocinhas) são as relações de poder, nas quais as meninas exerciam de maneira mais ativa do que a liderança exercida pelos meninos. A temática da classe social também aparece de forma evidente, pois era importante para as meninas pertencer a uma classe social abastada. Na descrição de Fernandes (2004, p. 241),

Quando um menino rico pretende integra-se num grupo onde predominam meninos pobres ou de classe média, estes o recebem mal, avaliando-o negativamente chamando-o de “mariquinhas” e de “grã-fino”. Quando do contrário, o menino pobre encontra ainda mais dificuldade para pertencer a “trocinha” dos meninos ricos.

Abramowicz (2022) salienta que classe social, sexualidade, gênero, etnia e raça são de fato aspectos que estão na base social de toda constituição cultural. A autora elucida:

Segundo Florestan, a cultura infantil é uma subcultura e é mais inclusiva que o folclore infantil. A cultura infantil é o resultado das relações sociais e dos processos de socialização exercidos e vivenciados entre as crianças. Já o folclore é um fenômeno social que resulta dos embates da estrutura e das dinâmicas sociais (Abramowicz, 2022, p. 26).

Analisando as assertivas de Fernandes (2004) e Abramowicz (2022), podemos inferir que as crianças no contexto pesquisado brincavam reproduzindo os valores presentes no mundo do adulto, questões de gênero, classe social, sexualidade e preconceitos. No entanto, produziam sua cultura dentro dessa estrutura social. É na brincadeira, na cultura lúdica, que

reside essa possibilidade. Assim diz Fernandes (2004, p. 245-246): “uma cultura infantil partilhada de modo exclusivo pelas crianças que constituem os grupos infantis. [...] constituída de elementos culturais quase exclusivos das crianças e caracterizados por sua natureza lúdica”.

Ademais, Abramowicz (2022) ressalta que o texto sobre as trocinhas afirma que as crianças brincam com uma função social, não sendo uma mera imitação do mundo adulto, mas como um processo de aceitação, de conhecimento do mundo social, tais como as brincadeira de polícia e ladrão, mamãe e papai e de escolinha. Na descrição feita pelo sociólogo, no ato de brincar de “papai”, o que importa para a criança consiste na função social do pai, “[...] a criança não imita o pai ou mãe, mas executa as funções que lhe são atribuídas por sua posição e pelos seus papéis sociais, segundo a padronização da cultura ambiente” (Fernandes, 2004, p. 249).

Na brincadeira, para Fernandes (2004, p. 247), as crianças elaboram elementos tanto da cultura adulta quanto da infantil; em suas palavras, “as próprias crianças também elaboram parte de seu patrimônio cultural”. Nessa vivência, elas aprendem valores e modos de vida dos contextos e da comunidade aos quais pertencem e frequentam, constituindo-se como crianças.

Esta seção buscou evidenciar e afirmar a produção intelectual da SI brasileira para o campo da sociologia e da educação, uma pesquisa pouco conhecida e que diz muito sobre a riqueza das nossas culturas: infantil, lúdica e brasileira. Na próxima seção, apresentamos o estado do conhecimento sobre compreensão, representações e significados que professores atribuem às culturas infantis por meio de um levantamento teórico que realizei em importantes portais de pesquisa brasileiros.

2.6 “Eu mandava ladrilhar, com pedrinhas de brilhante”³³. Compreensões de professores sobre as culturas infantis: o que dizem as pesquisas

Os estudos com crianças sobre temas que lhes dizem respeito têm se caracterizado como um campo crescente na pesquisa científica, em virtude da compreensão da criança como ator social, participante e produtor de culturas. Pesquisas que são ancoradas nas concepções da SI, de Corsaro (2011), Sarmiento (2003, 2004, 2005, 2009) e Abramowicz (2011), e da Antropologia da criança de Conh (2005), como já destacamos ao longo deste capítulo.

Alonso (2021) realizou um vasto levantamento bibliográfico no período de 1999 a 2019 em pesquisas e artigos publicados em periódicos na área da educação que dialogam com

³³ Se essa rua fosse minha. Canção de domínio público.

a SI e destacou que esses estudos colaboram com a formação e sensibilização de professores, como também com um outro “olhar sobre a infância, de modo que as crianças sejam mais respeitadas e mais envolvidas nas relações com os adultos, nos seus processos de escolhas, interesses e na construção de seus contextos de aprendizagem” (Alonso, 2021, p. 143).

Abramowicz (2011, p. 19) afirma que uma criança em sua infância traz a complexidade contemporânea naquilo que está no tempo”. Referindo-se à criança como um aqui agora, no qual o tempo presente é o tempo da criança. Essa perspectiva tem contribuído para um maior número de pesquisas com crianças, dando visibilidade às suas vozes. Discorrendo sobre a importância da pesquisa *com* as crianças, a autora salienta que “Pesquisar com as crianças a partir de sua própria voz se inscreve em uma micropolítica, em uma espécie de movimento político, pois a escola está orientada para a conformação política da criança e é incapaz de escutá-la” (Abramowicz, 2011, p. 21).

Acreditamos, desse modo, que pesquisar com os(as) professores e refletir sobre sua formação, sua prática pedagógica, suas compreensões e seus saberes também se inscreve em uma micropolítica, pois acreditamos que a escuta das vozes de crianças e professores pode ser revolucionária. É essa perspectiva de investigação a que nos dispomos.

Para a perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, abordagem teórico-metodológica que respalda esta investigação, as histórias e narrativas das pessoas se revelam como “[...] a vida que busca entrar na história, não é mais somente a dos notáveis, mas de todos aqueles que querendo tomar suas vidas na mão se lançam nesse exercício” (Pineau, 2006, p. 337).

Deixamos claro que, nesta investigação, não almejamos que os adultos falem sobre as crianças, pois acreditamos que devemos questionar todas as formas de adultocentrismo e colonialismo. Buscamos o movimento de anunciar uma infância afirmativa e presente em nós adultos, que, procurando refletir a partir da compreensão de professores da EI sobre como se constitui a experiência deles(as) sobre as culturas infantis, poderá ser uma maneira de pensar a infância em alteridade e em permanente devir, ou seja, como um modo de ser e estar no mundo, uma construção (auto)biográfica.

A seguir, apresentamos como se configura o tema das culturas infantis em importantes portais de pesquisas científicas, por meio de um cuidadoso levantamento bibliográfico, que tem o período de 2009 a 2019 como recorte temporal da pesquisa do estado da arte. Tomamos por base a publicação da Resolução nº 5 da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2009b), que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), um dos marcos legais mais significativos para o campo dos estudos e de consolidação da especificidade da primeira etapa

da educação básica no Brasil. Apresentamos o tema a ser investigado no atual estado do conhecimento, que objetiva elencar as pesquisas que dialogam com os objetivos deste estudo.

Conforme Ferreira (2002, p. 258), o estado da arte do conhecimento tem o objetivo de “[...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento”. Já para os autores Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 8), o estado do conhecimento caracteriza-se por “[...] uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar”.

Pretendemos, com esse levantamento, apresentar estudos realizados sobre o tema desta pesquisa, elucidando aspectos relevantes encontrados, dialogando com o conhecimento construído no campo da educação, em especial sobre a temática das culturas da infância, contextualizando o estudo nos âmbitos local e nacional, por meio de um levantamento bibliográfico em importantes portais de pesquisa, a saber: Repositório de Teses e Dissertações da UFC, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³⁴.

No Repositório Institucional da UFC do PPGE/UFC, pesquisamos teses, dissertações e artigos científicos defendidos e publicados pelos discentes do programa. Por meio desse levantamento, apresentamos o que tem sido produzido no âmbito do PPGE. Contatamos que as pesquisas que têm investigado sobre as culturas infantis ainda são incipientes, revelando a necessidade de que mais trabalhos sobre o tema sejam realizados.

É importante frisar que as pesquisas identificadas não apresentam a compreensão de professores sobre as culturas infantis. Tratam-se de pesquisas realizadas *com* as crianças e expressam, por meio das diferentes linguagens e de suas narrativas que precisam ser ouvidas, pois têm competência para dizer, sobre seu cotidiano e os temas que lhes dizem respeito. Consideramos salutar apresentar essas pesquisas, uma vez que se faz importante conhecer e entender como as crianças produzem culturas no cotidiano da EI. Além disso, a escuta das crianças nos sensibiliza a sermos professores mais sensíveis e atentos ao que elas expressam a partir de suas vozes e linguagens.

O trabalho de Santos (2015) destaca as culturas infantis vivenciadas pelas crianças no momento do recreio, no qual as falas dos participantes da pesquisa revelaram ser esse o momento primordial do brincar: “no parquinho”, “no escorregador”, “no balanço”, “de pega-

³⁴A busca realizada nessas quatro bases de dados ocorreu entre os meses de dezembro de 2021 e fevereiro de 2022. Com o intuito de realizar um estudo e entender as relações entre essas produções científicas e o nosso objetivo de estudo, analisamos nas teses e dissertações os seguintes aspectos: resumos, palavras-chave, texto introdutório, a construção metodológica, análises dos dados, bem como as considerações e os encaminhamentos das pesquisas. Neste capítulo apresentamos as ideias principais das pesquisas.

pega”, um outro aspecto destacado pelas crianças foi “brincar com os amigos”, evidenciando a importância da brincadeira e as interações com os pares. No referido trabalho, a autora reflete sobre a importância de as crianças brincarem livremente, e que o tempo do recreio não seja o único momento para brincar, mas que a brincadeira possa atravessar todos os tempos do cotidiano, sendo o centro da atividade das crianças enquanto vivem sua jornada na EI. O artigo traz a defesa da brincadeira como expressão plena da cultura da infância.

A dissertação “*Tia, deixa eu falar!*” *Os sentidos atribuídos por crianças da pré-escola à Roda de Conversa em um centro de educação infantil do município de Fortaleza* (Araújo, 2017) é de minha autoria. A pesquisa não teve como objetivo pesquisar sobre as culturas infantis, no entanto, as brincadeiras, os desenhos, as narrativas e os conhecimentos que as crianças traziam para a Roda de Conversa revelaram sobre a produção de suas culturas.

Essa pesquisa mostra que a Roda de Conversa se constitui como espaço de participação e também de expressão das culturas infantis, na qual os eixos estruturantes das culturas da infância propostos por Sarmiento (2004) aparecem nas conversas, na *interatividade* e partilha de ideias, perguntas e curiosidades. A roda também se apresentou como espaço de *ludicidade*, de brincadeira e imaginação, de *reiteração* das conversas reiniciadas, repetidas, pois as crianças gostam de dizer e falar várias vezes daquilo que gostam e apreciam, e, por fim, espaço para a *fantasia do real*, pois a realidade e a fantasia aparecem lado a lado, de forma igualmente importante, na conversa das crianças. Ademais, a Roda de Conversa revela o contexto de vida cotidiana e possibilita a vivência na cultura de pares, um aspecto importante que caracteriza as culturas infantis.

A tese de Santos (2018), intitulada *Arte contemporânea: cartografias das narrativas poéticas com crianças e adultos na escola e no museu*, não cita o termo *culturas infantis* em seu título ou nas palavras-chave, mas traz o descritor “culturas infantis” no corpo do resumo. Segundo a autora, o estudo “[...] forneceu subsídios para a compreensão das culturas infantis e das interações entre as crianças, os adultos e os objetos artísticos” (Santos, 2018, p. 8), trabalhando com as crianças do agrupamento Infantil V de uma Unidade Universitária Núcleo de Desenvolvimento da Criança (UUNDC)/UFC.

As culturas infantis foram evidenciadas nas narrativas lúdico-poéticas, um modo singular de inventar e de narrar poeticamente das crianças da EI. A pesquisadora levou um grupo de crianças para visitar a exposição “Arte Contemporânea” do Espaço Cultural da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), a partir da apreciação das obras, as crianças participantes da pesquisa reelaboraram na sua narrativa lúdico-poética o seu encontro com a obra, como na obra *Lusco-fusco/Crepúsculo* (2013), de Delson Uchôa. Na narrativa das crianças, o real e o

imaginário se entrecruzam na leitura poética da obra, como no fragmento narrativo destacado por Santos (2018, p. 149), “Era uma vez uma cabra, ela... ela não sabia, a cabra... ela subiu num tapete e ela não sabia que o tapete era voadante”. Segundo a pesquisadora,

A dimensão do vivido se entrelaça à narrativa lúdico-poética da criança. Com licença poética, Clarisse inventa e se reinventa como narradora e produz, no outro, reflexões sobre os modos de a criança da Educação Infantil se expressar a partir de um trabalho de mediação educativa” (Santos, 2018, p. 151).

Essas narrativas, conforme a autora, “podem ser modos de agenciamentos das culturas infantis, nos contextos sociais, escolares e culturais onde as crianças vivem [...] (Santos, 2018, p. 197), possibilidades que se abrem para que os adultos conheçam sobre os modos de pensar e construir saberes das crianças, contribuindo, desse modo, para a compreensão da singularidade da linguagem das crianças de EI, tendo a arte contemporânea como mediadora de narrativas com crianças e adultos implicados no estudo.

É importante frisar que no Repositório Institucional da UFC encontramos pesquisas sobre “cultura lúdica”, desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Ludicidade, discurso e identidades nas práticas educativas (LUDICE), vinculado ao PPGE-UFC coordenado pela Professora Dr^a Maria de Fátima Vasconcelos da Costa, que estuda e pesquisa a temática das práticas lúdicas entre elas: brincar e escola, práticas lúdicas e relações intergeracionais: a infância em diferentes temporalidades. Das pesquisas e estudos resultam dissertações e teses que investigam a criança e os artefatos lúdicos, a cultura lúdica docente e o lúdico na contemporaneidade.

No âmbito nacional, realizamos buscas de teses e dissertações em dois principais repositórios da produção científica nacional no contexto da pós-graduação *stricto sensu*: BDTD³⁵ e Portal da CAPES. Vejamos o que elas trazem sobre as perspectivas e representações de professores sobre as culturas infantis.

³⁵O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) desenvolveu e coordena a BDTD, que integra os sistemas de informação de teses e dissertações produzidas nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil e também estimula o registro e a publicação dessas pesquisas em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de Ciência e Tecnologia publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no país e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional.

Tabela 1 – Quantitativo de teses e dissertações encontradas nas bases de dados da BDTD e do Portal da CAPES sobre as culturas infantis e a compreensão de professores da EI

Descritor	Fonte	Resultados	Selecionados	Relacionados
Culturas infantis e compreensão de professores	BDTD	53	11	5
	CAPES	26	13	2
Total		79	24	7

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 1 – Pesquisas encontradas na BDTD

Título	Categoria	Autor(a)/ Orientador (a)	Ano de defesa	Universidade/ Programa	Região
Formação de professoras de educação infantil acerca das brincadeiras de faz-de-conta e das culturas infantis	Dissertação	Graciele de Souza Colling/ Prof. ^a Dr. ^a Rita Buzzi Raush	2010	Universidade Regional de Blumenau (FURB)	Sul
“Olhos grandes pra te ver e orelhas grandes pra te ouvir”: culturas infantis na docência da Educação Infantil	Dissertação	Luciléia Belter/ Prof. ^a Dr. ^a Noeli Valentina Weschenfelder	2013	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)	Sul
Infância e criança: um estudo em representações sociais com professores de centros de educação da	Dissertação	Adail Silva Pereira dos Santos/ Prof. ^a Dr. ^a Teresa Cristina	2016	Universidade de Brasília (UnB)/ Programa de Pós-graduação em Educação	Centro-Oeste

primeira infância – CEPIs / DF		Siqueira Cerqueira			
Entre discursos e práticas: representações sociais de professores sobre a socialização na Educação Infantil	Dissertação	Elisvânia Amaro da Silva/ Prof. ^a Dr. ^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira	2017	Universidade de Brasília (UnB)/ Programa de Pós- graduação em Educação	Centro- Oeste
“Tem 900 lobos escondidos na floresta!” ou as narrativas sobre o que as crianças dizem brincando a respeito do mundo e das culturas das quais fazem parte	Dissertação	Bruna Cadenas Cardoso/ Prof. ^a Dr. ^a Maria Letícia Nascimento	2018	Universidade de São Paulo (USP)/ Faculdade de Educação	Sudeste

Fonte: Elaborado pela autora.

A dissertação desenvolvida por Colling (2010) teve como objetivo analisar a compreensão de professores da EI acerca das brincadeiras de faz de conta das crianças e das culturas infantis no contexto educativo. A pesquisa foi realizada com onze professoras de EI que atuavam com crianças de 3 e 4 anos.

As falas das professoras nas entrevistas, principal instrumento metodológico utilizado na pesquisa, evidenciou que elas reconhecem a brincadeira de faz de conta como atividade principal da criança e de expressão das culturas infantis, associando a brincadeira à criatividade, emoção e imaginação das crianças.

No entanto, nas observações das atividades cotidianas no contexto investigado, a pesquisadora constatou que a brincadeira aparece como “[...] um recurso, estratégia ou pretexto para a aprendizagem de conteúdos pedagógicos” (Colling, 2010, p. 90). A autora reflete sobre a preocupação com a escolarização antecipada das crianças e institucionalização da infância por meio de atividades escolares e rígidas rotinas, que acabam por roubar o tempo da infância;

e sugere que professores de EI aperfeiçoem seus conhecimentos e reflitam sobre as práticas pedagógicas, buscando elaborar um planejamento *com e para* as crianças, levando em consideração o contexto histórico, social e cultural delas, variáveis importantes para a compreensão das culturas infantis.

Já a pesquisa de Belter (2013) traz outro enfoque, partindo da perspectiva de que as crianças são protagonistas. Esse estudo ultrapassou os muros da instituição de EI, uma vez que um dos seus procedimentos metodológicos foi realizar visitas às residências de seis crianças participantes, nas quais foram feitos registros e fotografias pelas próprias crianças passeando por sua casa. Esses registros fotográficos realizados pelas crianças revelaram sobre o seu cotidiano; nas palavras da pesquisadora, “A máquina fotográfica na mão das crianças abriu a possibilidade de ‘lermos’ as suas próprias percepções a respeito de seu mundo, de coisas importantes para elas e significativas do seu universo simbólico e cultural” (Belter, 2013, p. 87).

Com a máquina fotográfica nas mãos, as crianças registraram objetos, lugares, animais de estimação, alimentos e seus familiares – um universo referência que os constituem como sujeitos pertencentes a um grupo social e cultural. Ao ler essa dissertação, chamou-nos atenção as fotografias de uma criança chamada Miguel, que tirou fotos da geladeira e do seu interior e também do armário em que sua mãe guardava os alimentos. Miguel ainda tirou fotos da mãe, da avó, da professora e de vários colegas.

As análises dos registros fotográficos de Miguel, realizadas por Belter (2013), deram indicativos do que ele considera importante em seu universo familiar: “ao focar em seus registros o alimento, Miguel nos remete a pensar a situação de sobrevivência da família diretamente relacionada com a renda familiar e a falta da figura paterna no seu cotidiano” (Belter, 2013, p. 65). Assim, a criança expressa como é importante o alimento para o seu contexto social e como a falta dele traz transtornos à sua família.

A pesquisa apontou que a escuta das crianças e de suas expressões por gestos, falas e fotografias demonstraram que elas “interagem com seus contextos e são complexas suas formas de entendimentos e reflexões a respeito dos temas e problemas que lhes atingem” (Belter, 2013, p. 90). As crianças se envolvem nos problemas do cotidiano, buscando compreender a realidade social, as preocupações dos adultos e suas decisões. Dessa forma, a discussão deixa claro que a atuação delas, no mundo social, vai além de uma visão romântica na qual toda criança vive sua infância de maneira feliz e sem preocupações.

As crianças participantes dessa pesquisa compartilharam e expressaram interesses sobre diversos temas, tais como: trabalho, saúde, família, amor, amizade, desemprego, economia doméstica, alimentos, moradia, animais, entre outros. Desse modo, a autora aponta a

necessidade de professores de EI conhecerem as crianças e a especificidade do universo social, familiar e cultural do qual elas fazem parte, a fim de construir uma docência que considere a infância e seus saberes.

É interessante perceber que tais aspectos também foram apontados na pesquisa que desenvolvi (Araújo, 2017), na qual as crianças demonstram interesse por muitos temas sociais e cotidianos que lhes dizem respeito, tais como: as eleições, o quarto novo, palhaços assustadores que amedrontavam e assaltavam pessoas nas ruas. Nesse estudo, foi possível evidenciar que as crianças, em suas interações com o mundo, vão muito além de nossa visão romântica a respeito da infância, desmistificando a ideia de que o mundo das crianças é sempre colorido e livre de preocupações.

Santos (2016) realizou uma pesquisa na qual analisou as representações sociais sobre infâncias e criança de professores de EI no Distrito Federal. As evocações das professoras participantes revelaram que as concepções de criança e infâncias se referem às brincadeiras, como referências ao tempo vivido; ao amor, à alegria, à infância, como etapa de vida, aspectos que indicam uma imagem de criança no sentido psicológico e que foram refutados na pesquisa de Belter (2013), apresentada anteriormente.

De acordo com Santos (2016), as professoras constroem uma representação de si mesmas e da EI ancoradas na própria experiência de vida. Tornam-se, assim, sujeitos de uma infância saudosista e romântica, na qual a EI se constitui como um mundo à parte. A representação de infância está baseada numa imagem de criança num sentido psicossocial, com uma preocupação voltada para o desenvolvimento e a partir de suas próprias infâncias, com as marcas que estas deixaram. Depreende-se dessa análise que as professoras participantes compreendem a infância como uma fase de vida, e não como um constructo histórico e social de uma categoria geracional.

Entre discursos e práticas: representações sociais de professores sobre a socialização na EI é o título da pesquisa de Silva (2017). Esse estudo, assim como o anterior, objetivou analisar as representações sociais de professores de EI sobre a socialização da criança na escola, identificando em que pressupostos essas representações se ancoraram e qual espaço as produções culturais infantis ocupam nas práticas pedagógicas.

Ao analisar as representações sociais das professoras participantes, a pesquisadora observou um conteúdo representacional ancorado nos elementos interação, brincadeira e convivência e buscou relacionar tais termos a fim de encontrar uma conexão entre eles. Assim, foi possível inferir que a socialização é um processo de interação em que a brincadeira, a convivência e as ações estão imbricados. Essa compreensão, segundo a autora, distancia-se de

uma representação da socialização como mera adaptação, adequação, apropriação da criança pelo universo adulto.

As docentes enfatizaram, em suas representações sociais, a importância da brincadeira para o processo de socialização infantil, sendo compreendida como fundamental no desenvolvimento das práticas cotidianas na EI. Também foi possível perceber a busca de uma melhor compreensão de ampliação do olhar sobre as crianças como atores sociais que produzem e atuam na cultura, o que pode gerar um novo modo de os professores de EI se relacionarem com as crianças e suas produções culturais.

A dissertação *“Tem 900 lobos escondidos na floresta!” ou as narrativas sobre o que as crianças dizem brincando a respeito do mundo e das culturas das quais fazem parte*, de Cardoso (2018), teve como objetivo identificar as (re)interpretações e as resistências que as crianças como atores sociais exercem ao brincar. Teve como principais sujeitos as crianças, mas apresentou uma especificidade: Cardoso (2018) tentou conciliar, de maneira reflexiva, seu duplo papel de professora/pesquisadora, e essa escolha se deu por acreditar que não existe docência sem o exercício da pesquisa. Essa condição lhe permitiu uma visão privilegiada do processo de criação das culturas infantis, uma vez que, como professora do grupo de crianças participantes da pesquisa, havia uma relação de respeito e afeto entre professora/pesquisadora e as crianças. Esse entre-lugar em ser professora de EI e pesquisadora também foi apontado por Belter (2013) como um aspecto facilitador para o desenvolvimento de sua pesquisa.

Participando e observando de perto as brincadeiras das crianças, foi possível compreender os processos de criação, suas preferências e referências. As crianças deixaram fluir as situações, ora respeitando, ora questionando as “regras” do brincar criadas e, em algumas vezes, impostas por seus pares. Expressaram, por meio da brincadeira, suas verdades, em manifestações verbais, corporais, de suas criações e reinterpretções, e, por meio da elaboração de uma cultura infantil, inauguram no mundo outro jeito de vivê-lo.

Realizamos busca por teses e dissertações que investigassem a compreensão e as representações de professores sobre as culturas infantis no Portal de Teses e Dissertações da CAPES de modo semelhante ao que realizamos na BDTD.

Quadro 2 – Pesquisas encontradas no Portal da CAPES

Título	Categoria	Autor(a)/ Orientador (a)	Ano de defesa	Universidade/ Programa	Região
Manifestações de conteúdos televisivos nas culturas infantis e interpretações das professoras no contexto pré-escolar	Dissertação	Jéssika Naiara da Silva/ Prof. Dr. José Milton de Lima	2015	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Sudeste
“Apenas brincando?” Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil de São Caetano do Sul	Dissertação	Luciene Franceschini/ Prof. ^a Dr. ^a Marta Regina Paulo da Silva	2018	Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)/ Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional	Sudeste

Fonte: Elaborado pela autora.

Consideramos apenas duas pesquisas com temáticas aproximadas da nossa temática de investigação, que objetiva investigar a compreensão ou representações de professores de EI sobre as culturas infantis. A primeira investigação, realizada por Silva (2015), teve como objetivos: identificar as manifestações infantis com conteúdos televisivos presentes no contexto pré-escolar e verificar as interpretações e visões que as professoras possuem sobre a relação criança e televisão.

O tema da pesquisa coaduna com o que Sarmiento (2004, p. 18) diz sobre o mercado de produtos culturais para a infância, tais como: cinema, desenhos animados, jogos informáticos entre outros produtos, que “contribuem poderosamente para a globalização da infância”,

caracterizando uma marca da infância no espaço global, no qual as crianças compartilham esses produtos e o gosto por filmes, livros do Harry Potter ou colecionam cartas de Pokemon.

Segundo Sarmiento (2003, p. 7), a mídia e os produtos da indústria cultural constituem formas culturais produzidas *para* as crianças, e sua análise é importante, sendo que, ao contrário do que pensamos, elas “não são receptoras passivas, acríticas e reprodutivas desses produtos [...]”, mas exercem uma recepção criativa, interpretativa e ativa produtos culturais, cruzando uma cultura globalizada com culturas comunitárias, locais e com a cultura de pares. Na análise do sociólogo português,

As crianças de Braga, do Rio de Janeiro, de Dili ou de Los Angeles têm acesso (ainda que desigual) aos mesmos produtos culturais, mas não o fazem pondo de lado os processos simbólicos e culturais que constroem a sociabilidade de forma distinta em cada uma dessas cidades e, sobretudo, no uso desses produtos, põem em ação características próprias inerentes à sua condução infantil (Sarmiento, 2004, p. 18).

O referido autor nos diz que as crianças não recebem de forma passiva os produtos midiáticos e televisivos, elas incluem o que veem em suas brincadeiras simbólicas, no seu dia a dia. Assim vemos nas brincadeiras das crianças dando comidinha para o personagem Woody, do filme Toy Story, correndo como o Sonic no parque. É o que afirma Silva (2015, p. 8) na observação do contexto de sua pesquisa:

[...] as crianças ressignificam os conteúdos televisivos, especialmente os advindos dos desenhos animados, e os manifestam por meio de diálogos durante as atividades na sala de referência, em interações com seus pares e com a professora. Também foi possível observar, no momento de parque, a presença dos conteúdos televisivos durante as brincadeiras, predominantemente nas de perseguição.

Entretanto, as compreensões dos sujeitos/professoras participantes da pesquisa revelaram-se divergentes sobre as manifestações dos conteúdos televisivos, alguns reconhecendo que podem exercer uma influência positiva, em relação aos desenhos animados, pois as crianças trazem esse conhecimento para a escola e para as suas brincadeiras. Houve também a compreensão de caráter negativo apontado pelas professoras participantes, que salientaram que alguns conteúdos interferem no comportamento das crianças, especialmente no âmbito sexual.

Nas entrevistas, as docentes afirmaram que tanto “[...] a escola quanto os professores não estão preparados para lidar com as manifestações de conteúdos televisivos expressos pelas crianças no cotidiano escolar” (Silva, 2015, p. 157). Outro discurso recorrente é o que atribui à televisão comportamentos de passividade e que aproximam as crianças, cada

vez mais, do mundo adulto, desconhecendo sobre a influência globalizada na vida das crianças, que elas são capazes de ressignificar esses conteúdos e o papel do adulto nessa apropriação, que acredito não ser expor a criança a um consumismo exacerbado, buscando formas alternativas de (com)viver com o que é produzido pela indústria cultural.

A dissertação de Franceschini (2018) objetivou compreender o modo como as brincadeiras e os brinquedos estão inseridos nas instituições municipais de uma cidade paulistana. De natureza qualitativa, a pesquisa teve como procedimento a formação de grupos focais com professoras e com formadoras da referida rede de ensino, nos quais se buscou escutar as vozes das participantes sobre como o brincar constitui-se numa atividade central na infância.

A análise dos dados também destacou a concepção de professoras e de formadoras sobre o brincar e a cultura infantil, na qual se investigou o modo como elas compreendem a produção de cultura realizada pelas crianças. Segundo a pesquisadora, as professoras reconhecem que as crianças são produtoras de cultura e têm opiniões convergentes sobre a produção das culturas infantis.

As professoras reconhecem que as crianças são produtoras de cultura, de modo que tal elemento foi percebido por uma professora participante da pesquisa, na qual mencionou que a produção de cultura pelas crianças ocorre no momento do brincar livre, é quando temos a cultura infantil revelada. Se a criança brincar sempre de forma dirigida, não haverá a brincadeira espontânea e a criação. Já na concepção de uma formadora, as crianças produzem cultura quando interagem, vivem diferentes papéis, momento em que produzem uma cultura que lhes é própria, e esse repertório cultural é vivido na família, na escola e entre os pares.

Pontos de divergências foram revelados nas perspectivas de professoras e de formadoras em relação à brincadeira na escola. Segundo a análise feita por Franceschini (2018), poucos são os momentos do cotidiano destinados ao brincar das crianças, pois, na fala das professoras participantes, a rotina acaba privilegiando atividades voltadas à alfabetização, revelando uma perspectiva de escolarização, que, segundo a autora, “[...] termina por marginalizar a expressão e a criatividade dos meninos e meninas” (Franceschini, 2018, p. 15). As análises da pesquisa supracitada nos levam a pensar que o conceito e as concepções sobre a brincadeira ainda não foram compreendidos e apresentam equívocos, precisando ser problematizados na pesquisa científica e nos debates educacionais.

As professoras, inclusive, demonstraram preocupação com essa realidade e apontaram “[...] a necessidade de momentos de diálogo com as formadoras, a fim de que possam discutir sobre o brincar e não apenas acerca das atividades de alfabetização (Franceschini, 2018, p. 119). Já as falas das formadoras revelaram que as professoras de EI “[...] precisam buscar

estratégias para atender a essa necessidade que as crianças possuem de brincar” (Franceschini, 2018, p. 74), ressaltando que práticas alfabetizadoras não são objetivo da EI, no entanto, reconhecem a presença de tais práticas nas instituições.

A pesquisa apontou divergências entre as concepções das professoras e das formadoras sobre o brincar e a produção de culturas infantis no contexto escolar. Ambos os grupos revelam a necessidade de haver espaços de diálogo e estudo, proposição que deu origem a uma proposta de formação das docentes e das formadoras, cumprindo uma proposta formativa do mestrado profissional da pesquisadora.

As pesquisas que compõem esse estado do conhecimento têm como fundamentação teórica a SI e a Antropologia da criança em diálogo com a Pedagogia. Esses campos do conhecimento têm corroborado para pensarmos as diferentes infâncias que habitam a escola, as instituições de EI e os diferentes espaços nos quais as crianças vivem as infâncias de maneira participativa e diversa. Sabemos que o fato de ser criança não significa que estas vivenciem as mesmas infâncias, por isso as pesquisas questionam o “modelo vertical” de socialização, no qual se concebia que as crianças precisavam ser socializadas pelas mãos dos adultos e pelas instituições.

A contribuição desses campos do conhecimento deixa claro que as crianças são protagonistas e produtoras de cultura, ou seja, não apenas consomem e reproduzem a cultura, mas a produzem de maneira competente, por meio da brincadeira, de seus desenhos, suas narrativas sobre o cotidiano, narrativas sobre obras de arte, criação de histórias, cultura televisiva e seus conhecimentos cotidianos.

As pesquisas realizadas nos portais da BDTD e CAPES buscaram ouvir as vozes de professores sobre suas compreensões, interpretações e representações sobre as culturas infantis, um aspecto de importante relevância, pois são os professores que cotidianamente testemunham, escutam e observam como as crianças expressam suas culturas. Revelaram que a escolarização ainda ronda as práticas pedagógicas na EI, principalmente os agrupamentos da pré-escola que atendem crianças de 4 e 5 anos.

A brincadeira, expressão plena da cultura infantil, aparece como necessária ao desenvolvimento das crianças, como eixo estruturante do currículo na EI e canal expressivo das crianças, cuja imaginação e criação se fazem presentes na forma mais autêntica de se relacionarem com o mundo, com as outras crianças e com os adultos. As culturas infantis também foram evidenciadas nas brincadeiras na rua, nos interesses das crianças pela vida cotidiana e na defesa de uma cultura da infância reconhecida no contexto coletivo, familiar e escolar.

As pesquisas e seus contributos teóricos, em diálogo com a Pedagogia, contribuem para a formação e reflexão de professores como sujeitos que constroem conhecimento praxiológico³⁶ e que caminham *com* as infâncias. Por isso, é importante ouvi-los. Um aspecto que se assemelha ao que pretendemos investigar é a experiência de professores de EI sobre as culturas infantis.

Destacamos que as pesquisas apresentadas têm abordagem qualitativa e de natureza exploratória e etnográfica, utilizando-se de múltiplos procedimentos metodológicos, tais como: observação participante, grupos focais, entrevistas semiestruturadas, análise de documentos, registros e análises fotográficas, roda de conversas, entre outros procedimentos.

Esta nossa pesquisa se diferencia das demais por ser uma pesquisa (auto)biográfica, que pretende conhecer a experiência de professores sobre e com as culturas infantis por meio de entrevistas narrativas. A pesquisa (auto)biográfica, em sua epistemologia, busca superar uma concepção fragmentada do humano, e os pesquisadores que abraçam essa perspectiva epistemopolítica do sujeito são guiados “[...] pelo desejo de considerar o que a pessoa pensa sobre ela e sobre o mundo, como ela dá sentido às suas ações e toma consciência de sua historicidade” (Passeggi, 2010, p. 113).

Assim, almejamos com esta investigação, referenciar a importância da experiência e dos sentidos, assumir uma postura que nos permita “[...] olhar o mundo, as pessoas, nossa prática educacional e a nós mesmos na perspectiva da infância [...] professores precisam ser ouvidos em sua novidade e originalidade” (Pulino; Cavasin, 2010, p. 162).

O diálogo com os referidos autores neste capítulo e suas pesquisas nos permitiram caminhar e dialogar entre diferentes campos do saber, tais como: a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia e a Filosofia, que abriram brechas e caminhos para conhecermos o constructo teórico que alicerça as concepções que hoje fundamentam os estudos da infância e convidam os(as) docentes da EI a caminharem com essa infância, para isso, precisamos conhecer, ter concepções bem alicerçadas e ouvir professores na originalidade de suas narrativas e em suas experiências.

³⁶O conhecimento praxiológico de acordo com os estudos de Fochi (2019) é o conhecimento situado, que articula dialogicamente o sujeito ao seu contexto para responder à complexidade do cotidiano pedagógico. É um esboço da epistemologia da prática construída na dialogia entre o interior e o exterior, ou seja, entre a práxis (ação situada) e a interatividade com uma dada herança teórica (modelos pedagógicos e pedagogos) e atravessada por uma ética (crenças e valores) (Oliveira-Formosinho, 2007). O conhecimento praxiológico não se trata de uma descrição da prática nem da aplicação de uma teoria, mas da elaboração de um conhecimento pedagógico que emerge junto aos práticos e que se sustenta em um quadro teórico para responder à complexidade da transformação da prática educativa cotidiana.

A pesquisa do estado do conhecimento possibilitou conhecer sobre as pesquisas que têm como principal tema as culturas infantis. Como mencionei, faz-se importante conhecer as pesquisas com crianças e como elas produzem as culturas infantis, seja nas instituições, nos espaços culturais, seja com suas famílias. Foi igualmente importante conhecer pesquisas sobre as culturas infantis na compreensão e representações sociais de professores, pois me ajudaram a ter um panorama sobre os conhecimentos e as relações acerca do tema das culturas infantis.

Seguiremos juntos e adiante, conhecendo um pouco mais sobre minha trajetória na pesquisa e sobre a minha escolha pela abordagem teórico-metodológica (auto)biográfica, visão de mundo e ciência que alicerçam esta tese.

Figura 4 – Sobre o fenômeno que se desvela



Fonte: Criação da autora.

3 “QUEM ME ENSINOU A NADAR? FOI OS PEIXINHOS DO MAR”³⁷: DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kobvadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar! (Galeano, 2002, p. 12).

3.1 “Que ofício dar a ela, de marré, marré?”³⁸: da minha trajetória como professora e pesquisadora

O encantamento do menino Diego frente à imensidão do mar é fonte de inspiração. Neste momento da escrita, vejo uma imensidão do que foi trilhado nas minhas trajetórias de vida e construção de pesquisa. Esse caminho começou no Curso de Pedagogia, quando me submeti a uma seleção para ser bolsista de Iniciação Científica do PIBIC/CNPq. Que alegria foi ter sido selecionada, lembro-me da sensação até hoje. Fui guiada pelas mãos da Prof.^a Dr.^a Maria Nobre Damasceno, uma grande referência na pesquisa com a educação popular. Maria simplesmente me ensinou a pescar pelos mares nunca navegados da pesquisa; ensinou-me que é preciso ter força, raça e ter sonho sempre, como tão bem nos diz a canção de Milton Nascimento³⁹.

No início eu não entendia bem como seria desenvolver uma pesquisa em educação, e minha convivência com mestres e doutores passou a ser cotidiana! Eu ficava maravilhada! E todo esse aprendizado foi um grande diferencial para a minha formação acadêmica. Fiquei como o menino Diego a olhar a imensidão do mar; assim era o conhecimento: imenso e podendo ser descoberto por diferentes lentes e olhares.

Dos olhares que me constituem e ajudam a olhar para minha trajetória como professora de crianças, trago uma breve narrativa (auto)biográfica representada por um brinquedo artesanal chamado barangandão⁴⁰. Ao eleger esse brinquedo para representar essa relação, elementos afetivos afloraram em minha memória e ajudaram a tornar mais claras

³⁷ Trecho da música *Peixinhos do Mar* (1980), composição de Milton Nascimento.

³⁸ *Marré Deci*, brincadeira pertencente ao folclore brasileiro.

³⁹ Trecho da música *Maria Maria* (1978), composição de Milton Nascimento e Fernando Brant.

⁴⁰ Barangandão é um brinquedo artesanal feito com barbante, jornal e papel crepom que, ao ser girado, parece um arco-íris. A brincadeira com o barangandão possibilita às crianças brincarem ao ar livre e criarem movimentos com o brinquedo. Em algumas regiões do Brasil também é conhecido como “barangandã”.

minhas motivações para o desenvolvimento de uma pesquisa a partir de narrativas (auto)biográficas de professores de EI sobre suas experiências com as culturas infantis em suas trajetórias de vida.

Na minha trajetória como docente de crianças de quatro e cinco anos, confeccionava e brincava de barangandão com elas. Fecho os olhos e visualizo uma professora de EI que se alegrava com as crianças, vivendo com elas o direito à brincadeira livre. Vejo as fitas coloridas encantando as crianças, que ficavam felizes em confeccionar o seu próprio brinquedo e, depois, sair correndo pelo pátio da escola rodopiando o barbante e suas fitas coloridas. Relaciono essas fitas às trajetórias de minha vida pessoal e profissional, que se entrecruzam, formando uma trajetória não linear, mas representada na circularidade, nas rodas de cantigas, de histórias e de conversas. Aspectos que também constituem o potencial criativo e investigativo em pesquisa e em minha trajetória docente. Como na brincadeira de barangandão.

Figura 5 – Crianças brincam de barangandão (2023)

Dos olhares que me constituem na relação com as crianças



“Parece que bateu um vento forte”



“Olha! As fitas estão dançando”



“O barangandão voa colorido.”

Fonte: Documentação pedagógica da autora.⁴¹

Sentidos e significados únicos, baseados na experiência que as crianças tiveram ao brincar e que, hoje, anos depois, tornam esse texto tão significativo e repleto de sentidos para a minha docência e experiência como pesquisadora. As perguntas e hipóteses das crianças me ajudaram ao longo da minha trajetória docente a perceber o mundo de outra forma, com olhos de criança, de “se encantar com as coisas miúdas e os seres desimportantes”, como diria Manoel

⁴¹ Termo de autorização de imagem no Apêndice A

de Barros (2018, p. 25), coisa que a gente se (des)acostuma de ver e perceber quando vira adulto.

A realidade social e a trajetória de vida individual e coletiva das pessoas é repleta de significados, e também entendida como uma forma de fazer ciência que concebe o ser humano em constante devir, pleno em conhecimentos. Ademais, ao lidar com seres humanos, aspectos culturais, étnicos e sociais tornam-se imbricados, o que torna as Ciências Sociais essencialmente qualitativas, pois diferentes são as lentes de compreensão da realidade, do significado e dos fenômenos sociais.

O conhecimento é prenhe de possibilidades existenciais, concebido como uma reflexão sobre o modo humano do ser-no-mundo, de ver, compreender, narrar, existir; esse é o caminho do conhecimento. Este que não é privilégio de alguns homens, mas de todos os homens, mulheres, crianças, da “vida que busca entrar na história” (Pineau, 2006, p. 337), que precisa ser narrada e compreendida em sua existência.

Esse modo de perceber o mundo e a ciência respalda nossas escolhas metodológicas, pois esta tese se ancora nos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, uma compreensão fenomenológica de compreender a realidade, o modo de existir das pessoas, como ela se relaciona consigo e com os outros e no mundo. Nas palavras de Cardinalli (2015, p. 256), “a compreensão do modo de ser no mundo de alguém ocorre a partir das várias maneiras como ele se mostra, se apresenta, se desvela, se torna presente para o outro”.

Fui apresentada à pesquisa (auto)biográfica por minha orientadora Prof.^a Dr.^a Ana Frota, que, com sensibilidade, conseguiu perceber meu desejo de realizar uma pesquisa *com* professores e não *sobre* eles. Meu propósito era escutar suas vozes, evidenciando suas trajetórias de vida e formação. Confesso que fiquei muito empolgada com a nova perspectiva a ser desbravada, descoberta e estudada, afinal, eu não conhecia a abordagem (auto)biográfica. Então resolvemos convidar a Prof.^a Dr.^a Luciane Goldberg como coorientadora para contribuir com esse novo caminho teórico-metodológico que ora se descortinava. Muitas foram as leituras de livros e artigos; passei a participar de estudos com o grupo de pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (DIAFHNA)⁴² a convite da Prof.^a Dr.^a Luciane; fiquei

⁴² O grupo de pesquisa DIAFHNA compõe o Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq desde o ano de 2007. Congrega pesquisadores docentes e discentes do PPGE da UFC e dos mestrados profissionais em arte – ProfArtes, da UFC, e PPGARTES, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Surgiu como proposta de manter contatos permanentes para a troca de experiências e o intercâmbio de publicações com outros grupos afins e realiza pesquisas qualitativas no campo da formação humana. Para saber mais: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/28146>

impressionada com o grande universo de pesquisas e publicações que têm como visão de mundo a abordagem (auto)biográfica.

O aceite da Prof.^a Dr.^a Luciane representou muito para esta tese, pois trouxe toda a sua experiência e seu envolvimento com a abordagem, que lhe faz brilhar os olhos. Sou grata a Ana e Luciane por me possibilitarem conhecer esse cativante projeto epistemológico no qual as narrativas e as histórias de vida das pessoas compõem a imensa “biblioteca do existir humano” (Saramago, 2008, p. 10).

A seguir, escrevo sobre os principais contributos da referida abordagem que fundamentam os caminhos metodológicos desta tese; disserto sobre a abordagem teórico-metodológica (auto)biográfica, o *corpus* da pesquisa; apresento as professoras e o professor criancieiros participantes, os procedimentos e os instrumentos que foram utilizados na fase de construção de dados, com o propósito de alcançarmos o principal objetivo deste estudo, que se constituiu em compreender como as culturas infantis se expressam nas experiências de vida e formação de professores da EI por meio das narrativas (auto)biográficas.

3.2 “Arrastando o meu olhar como um ímã”⁴³. Da pesquisa (auto)biográfica: um encontro com o fenômeno que se faz singular/plural

Nesta seção, apresento minhas escolhas teóricas que respaldam a opção da abordagem teórico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica, no campo da pesquisa social e qualitativa, dialogando com importantes referências, tais como: Pineau (2006), Souza (2007, 2011), Josso (2010), Ferrarotti (2010), Delory-Momberger (2008, 2011, 2012, 2016) e Passeggi (2010, 2011, 2016), como acompanharemos a seguir.

Iniciamos esse percurso fazendo um breve histórico sobre o movimento das histórias de vida, que tem larga produção acadêmica e intelectual, tendo como tradição duas vertentes: o movimento socioeducativo das “Histórias de vida em Formação”, originado nos países francófonos, e a segunda vertente da “Pesquisa biográfica”, com origem nos países anglo-saxões e na Alemanha⁴⁴.

Pineau (2006) discorre sobre os períodos de fundação do movimento, que abrange o período de eclosão (anos 1980), marcado pela primeira utilização sistemática das histórias de

⁴³ Verso da canção Leãozinho (1977), composição de Caetano Veloso.

⁴⁴ Pioneiros do movimento socioeducativo das histórias de vida: Gaston Pineau (França e Canadá); Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso e Mathias Finger (Suíça); Guy de Villers (Bélgica); Bernadette Bonvalot (França) e António Nóvoa (Portugal).

vida em formação; o período da criação de fundações e associações e de produções que diversificam a expressão do movimento (anos 1990), dentre elas a criação da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação (ASIHVIF); e o desenvolvimento diferenciado (anos 2000), que caracterizou círculos de formação cooperativa que colaboraram para a difusão do movimento, seu desenvolvimento ético, metodológico e epistemológico.

Na reflexão sobre esses momentos históricos, Pineau (2006) se refere à gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação-existencial; mais do que técnica, essa corrente envolve uma postura subjetiva, ética e política de respeito à história de vida das pessoas. Na verdade, uma quebra do paradigma do método científico tradicional, no qual os pesquisados são controlados como coisas, propondo um novo horizonte, em que os pesquisados são participantes e atores reflexivos. E se inscreve em uma biopolítica e em uma “reapropriação, pelos sujeitos sociais, da legitimidade desde seu poder de refletir sobre a construção de sua vida” (Pineau, 2006, p. 336).

O autor discorre sobre o movimento biorreflexivo (biográfico, autobiográfico e relatos de vida) como “[...] uma arte poderosa de autoformação da existência ao contrário de submissão, conforme permite ou não aos sujeitos apropriarem-se do poder de refletir sobre suas vidas e, desse modo, ajudá-los a fazer delas uma obra pessoal” (Pineau, 2006, p. 329).

Uma práxis socioformadora na qual os sujeitos refletem e constroem sentido sobre suas histórias de vidas, pois, para Pineau (2006), a vida que busca entrar para a história não é somente de notáveis, mas daqueles que tomam as rédeas de sua vida e de suas histórias. Essas reflexões elevam os sujeitos ao palco da história e a atores e atrizes principais das cenas e dos enredos de suas existências.

O “método autobiográfico”, segundo Ferrarotti (2010, p. 44), surge da necessidade de uma renovação metodológica e crítica à ciência tradicional e às noções de neutralidade, predomínio da razão e de distanciamento entre pesquisador e objeto de pesquisa. Afirma o autor: “precisamos abandonar o modelo mecanicista que caracterizou as tentativas de interpretação do indivíduo por meio de frameworks sociológicos.” Para ele, os problemas sociais não podem ser vistos como “coisas”, parte de um todo, fragmentados, analisados entrecortados, pois não revelam o contexto maior no qual as pessoas estão inseridas (Ferrarotti, 2010).

Conforme o referido autor, os fenômenos sociais são vistos na subjetividade dos sujeitos, na qual “[...] o sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual” (Ferrarotti, 2010, p. 44).

Na obra *Sobre a autonomia do método biográfico*, Ferrarotti (2010, p. 34) ressalta que o método biográfico surge a partir da necessidade de uma renovação metodológica, originada dos métodos biográficos utilizados na sociologia clássica, na qual se questionava “o axioma da objetividade” e a “separação do sujeito-objeto”, gerando uma crise nessa forma de conceber a investigação científica. O “método autobiográfico” se insere a “uma hermenêutica social dos atos individuais concretos” (Ferrarotti, 2010, p. 35-36), na qual se atribui a subjetividade como valor de conhecimento, que não está subordinado a um sistema hipotético ou de relações experimentais, como no modelo positivista de se fazer ciência, mas em compreender os itinerários formativos, a vida cotidiana, com suas tensões e contradições.

Isso posto, fica evidenciada a importância da história de vida do sujeito, suas subjetividades e seu contexto social e cultural, reconhecida como práxis humana e inserida em uma macro relação social. Diz Ferrarotti (2010, p. 45): “se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”.

Portanto, somos seres em que o individual e o social estão interligados, e, a partir das narrativas das nossas experiências e histórias de vida, podemos compreender e nos apropriar do que é universal, cultural, social e histórico nos contextos em que estamos inseridos.

De acordo com Delory-Momberger (2016), a pesquisa biográfica não se opõe à subjetividade individual e social como entidades separadas, mas concentra-se em manter a relação recíproca entre os termos. O tornar-se biográfico se constrói na relação dos indivíduos; e o determinismo das estruturas e a maneira como a pessoa se explica é por meio da narrativa; nas palavras da autora, interessa à pesquisa biográfica “os modos de constituição do indivíduo enquanto *ser social singular*.” (Delory-Momberger, 2016, p. 141).

Delory-Momberger (2012, p. 523) salienta que o projeto fundador da pesquisa biográfica se inscreve na constituição individual ou, mais especificamente, como os indivíduos se tornam indivíduos, considerando as relações destes com os aspectos históricos, sociais, políticos, étnicos, econômicos e linguísticos, dentre outras variáveis. Nesses contextos, os indivíduos, por meio de suas narrativas, fazem representações de si, de suas relações com o outro e entre a dimensão temporal de suas experiências.

A referida autora ressalta aos pesquisadores (auto)biográficos que se faz necessário conhecer o que constitui o projeto epistemológico da pesquisa biográfica⁴⁵: *O indivíduo como*

⁴⁵Termo correspondente ao que se denomina no Brasil de pesquisa (auto)biográfica. De acordo com Passeggi (2010, p. 107), existem referências a esse campo de pesquisa há mais de 30 anos, com diferentes nomenclaturas: *Biography research*, no mundo anglo-saxão; na tradição alemã, denomina-se *Biographie-forschun*; na França,

ser social singular, a temporalidade da experiência e a biografização da experiência. De acordo com seu pensamento, “[...] o objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência” (Delory-Momberger, 2012, p. 524).

O indivíduo como ser social singular é constituído na linguagem e pela linguagem. Por meio dela, criamos sentidos para as coisas e nos constituímos como sujeitos históricos e culturais. Somos construídos na relação entre o individual e o social, elementos que existem em interface um com outro, em um processo recíproco. Isso posto, compreende-se que a pesquisa biográfica se constitui, conforme esclarece a autora, “[...] em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência” (Delory-Momberger, 2012, p. 524).

A pesquisa biográfica busca apreender as singularidades, mas não uma singularidade baseada em uma única realidade, mas atravessada pelo contexto social, ou seja, “os modos de constituição do indivíduo enquanto ser social e singular” (Delory-Momberger, 2012, p. 524), não uma singularidade baseada em única realidade, mas uma singularidade atravessada pelas relações sociais e experiências de vida.

A temporalidade da experiência é um aspecto que diz respeito à dimensão singular da experiência situada em um tempo biográfico, ou seja, “[...] a pesquisa biográfica estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos mediante figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa” (Delory-Momberger, 2012, p. 524-525).

De acordo com essa lógica, cada momento de nossa vida se constitui como momentos de uma história: “história de um instante, história de uma hora, um dia, de uma vida” (Delory-Momberger, 2012, p. 525). Entretanto, a integração da temporalidade, historicidade, dimensões da existência, formam a existência singular do indivíduo.

Esclarece Delory-Momberger (2012, p. 525): “[...] a atividade biográfica não é restrita ao *discurso*, às formas orais ou escritas de um verbo realizado”, mas a uma atitude, uma compreensão da relação do sujeito com sua vivência e com o mundo do qual faz parte. Os termos *biografia* e *biografização* não designam uma dada realidade factual, mas sim “[...] o campo das representações e de construções, segundo as quais os seres humanos percebem sua existência” (Delory-Momberger, 2012, p. 524).

Delory-Momberger (2012) ressalta também que, antes de abordar as questões de método, é necessário lembrar o que constitui o projeto epistemológico específico da pesquisa biográfica e o que o diferencia. Para Passeggi (2010, p. 112), a pesquisa (auto)biográfica se inscreve em uma “perspectiva epistemopolítica do sujeito”, pois coloca a pessoa humana no centro de suas discussões, acreditando nas pessoas e na sua capacidade de reflexão sobre sua história de vida e de si mesmas.

A pesquisa (auto)biográfica em Educação, como é denominada no Brasil, tem assento no campo da Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais. De acordo com Minayo (1994), a pesquisa qualitativa busca a compreensão de um fenômeno a partir dos significados da produção humana, das relações, da intencionalidade em compreendermos a realidade, o cotidiano. Um universo de significados nos quais estão inseridas crenças, valores e atitudes como parte da realidade social.

Dentre as características da pesquisa qualitativa descritas por Bogdan e Biklen (1994), destaca-se a ênfase do interesse do investigador no processo da pesquisa mais do que pelos resultados ou produtos. A construção de significados é outra característica importante nessa abordagem, pois o pesquisador se interessa pelo modo “[...] como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”, apreendendo, desse modo, as perspectivas dos participantes (Bogdan; Biklen, 1994, p. 50).

Nesta tese, investigo, por meio das narrativas das professoras e do professor da EI da rede pública de Fortaleza-CE, suas experiências com as culturas infantis, buscando estar aberta às narrativas dos participantes, compreender suas singularidades (que estão entrelaçadas pela pluralidade), subjetividades, os modos como a temática das culturas infantis os constituem em suas trajetórias de vida e de formação. Seguimos dialogando com essa envolvente abordagem, discutindo sobre sua contribuição para a formação de professores, como veremos no item a seguir.

3.2.1 “Entrou por uma porta, saiu pela outra...”⁴⁶. Narrar a experiência: a pesquisa (auto)biográfica na formação de professores

Na EI, conceitos como escuta sensível, experiência, sentidos, culturas infantis, infâncias estão presentes no cotidiano e na gramática pedagógica de professores. Mas o que de fato essas palavras e suas compreensões representam para os professores que atuam na referida

⁴⁶ Frase utilizada para iniciar uma contação de história.

etapa? Somos fruto de uma pedagogia transmissiva, tecnicista, na qual tínhamos poucas ou nenhuma oportunidade para perguntar, expressar nossas habilidades – a não ser nas festinhas das escolas, que eram ensaiadas exaustivamente pelos professores. Desenhar e conversar no momento da aula eram vistos como transgressão.

Já mencionei no capítulo introdutório desta tese que, na minha experiência como formadora de professores da EI, percebi o quanto se fazia importante e urgente estudar e discutir sobre os sentidos que os referidos conceitos têm na vida e na prática pedagógica desses(as) profissionais. Ao mesmo tempo me perguntava: como chegar à compreensão de tais termos e conceitos se não refletimos sobre nossas experiências com as culturas infantis? Em que momentos da nossa infância fomos sujeitos das experiências? Como vivenciamos nossas infâncias? Quais os sentidos e significados produzidos em nossas brincadeiras e explorações na infância?

Eu percebia que, para alguns professores que não entendiam a potência desses termos, não bastava só a discussão no momento da formação. Sentia que era preciso que esses professores pudessem vivenciar a escuta e serem sujeitos da experiência sobre suas experiências com as culturas infantis.

Então, seria preciso escutar os professores sobre suas experiências com as culturas infantis por meio de suas narrativas (auto)biográficas, pois os sujeitos produzem conhecimento sobre si, sobre o cotidiano, sobre suas trajetórias. A reflexão é construída por meio de saberes, subjetividades, singularidades, tendo a experiência como o cerne da narrativa. Passeggi (2011, p. 147) enriquece nosso pensamento dizendo: “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”.

A autora referenciada ressalta que ainda são raras as pesquisas educacionais que investigam a ressignificação da experiência “no ato de narrar a própria vida” (Passeggi, 2011, p. 148). Trazer a experiência narrada daqueles que convivem diretamente com bebês e crianças é de suma importância para o (re)conhecimento da trajetória de vida e formativa por meio das “aprendizagens experienciais” (Josso, 2010, p. 35) de docentes da EI e nos ajuda a compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem dos sujeitos.

Conforme Passeggi (2011, p. 149), a experiência tem estreita relação com a formação humana e, inspirada e em diálogo com Larrosa (2002), a autora ressalta que “a experiência se constitui na relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou”. E isso se dá pelo contato direto das pessoas com as coisas do mundo, com as palavras, no ato de falar, narrar e (re)interpretar.

Para percorrer esse caminho, no qual desejo conhecer os lugares de fala das professoras e do professor, bem como compreender o fenômeno como se desvela, vamos adentrar em suas histórias, por meio das narrativas, e pensar as experiências docentes na EI como condição de experiência.

Larrosa (2018, p. 15-16) nos instiga a pensar a educação afirmando que “costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre ciência e técnica, ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática”. Entretanto, propõe outra possibilidade: pensar a educação a partir do par experiência/sentido, que considera “[...] mais existencial (sem ser existencialista) e mais estético (sem ser esteticista)”. Uma proposta oportuna, quando pensamos que somos sujeitos da experiência e, sobretudo, que podemos

[...] dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras e o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (Larrosa, 2018, p. 17).

Essa proposição de Larrosa (2018) dialoga muito bem com as perspectivas da abordagem (auto)biográfica na pesquisa, uma vez que aprendemos com Passeggi (2011) que, ao narrar nossa própria história, buscamos dar sentido ao que nos aconteceu e nos acontece. Portanto, somos seres que nos constituímos por meio das histórias, interações, busca de sentidos e diferentes linguagens.

Para Larrosa (2018, p. 17), a palavra e a linguagem não são somente ferramentas de comunicação, mas “o homem é palavra, que todo o humano tem a ver com a palavra [...] que é o homem, se dá na palavra e como palavra”. Portanto, é por meio delas que elaboramos sentido para as coisas e para a nossa existência, por isso, a palavra torna-se um campo de lutas, de silenciamento ou de emancipação. Escolhemos a emancipação, o diálogo, pois, como tão bem nos diz o mestre Paulo Freire (1987, p. 14),

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo.

Para Freire (1987), o diálogo é uma “exigência existencial”, atribuindo grande importância ao diálogo como uma dimensão emancipatória. Por meio da palavra e do diálogo,

humanizamos o mundo em relação com o outro, uma vez que somos seres dialógicos e com capacidades inúmeras de ser mais e de sermos sujeito da experiência.

Segundo Larrosa (2018), o excesso de informação, opinião, trabalho e produtividade nas mais diferentes esferas na sociedade, como também na educação, tem por consequência vivermos em uma sociedade acelerada, na qual usamos o tempo para produzir, como um valor e uma mercadoria. E isso tem nos afetado, como também a escola, que passa a ser uma escola de *rankings* e resultados. Em virtude disso, não vivemos o tempo da experiência, que é o tempo da brincadeira, da descoberta, da contemplação e um tempo de dar sentido ao que vivemos, sem estar preocupado com um resultado produtivista.

Por isso, o filósofo nos convoca a sermos sujeitos da experiência, uma possível rota de fuga à sociedade produtivista, midiática e mercantilizada. E qual o caminho para essa rota de fuga? Construir afetos, inscrever marcas nas pessoas, ler e contar histórias, estar junto da natureza como ser pertencente a ela, produzir arte, sermos seres em constante devir. A experiência, segundo Larrosa (2018, p. 25), é

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

O saber da experiência não é uma verdade do que são as coisas, mas diz respeito ao sentido que damos às coisas, às nossas experiências ao longo da vida, um modo de ser e estar no mundo, “a experiência é singular, única, intransferível, que não pode ser repetida, [...] é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna” (Larrosa, 2018, p. 32).

Recorremos a Vigotski (2005) para uma breve discussão sobre a noção de sentido, uma categoria teórica importante na construção desta tese. O autor evidencia que, por meio do uso da palavra, tornamo-nos verdadeiramente humanos, ligamo-nos ao outro e ao mundo, por meio das palavras, de signos, conceitos e sentidos, pois somos seres que atuamos na cultura e por ela somos modificados.

Sabemos que as ideias epistemológicas vigotskianas significam um novo paradigma em relação às psicologias do início do século XX, em que concebiam o ser humano relacionado ao desenvolvimento biopsicológico e comportamental. Seus estudos buscavam elucidar a especificidade da condição humana no contexto das relações históricas, sociais e culturais.

Nas análises que Vigotski (2005) fez sobre as relações entre o pensamento e a linguagem, a questão do significado das palavras ocupa lugar central. Para o autor, o significado funciona como um filtro, por meio do qual compreendemos o mundo, e tem uma função de mediação simbólica entre o pensamento e a linguagem.

De acordo com suas ideias, o significado possibilita a comunicação e organiza o mundo social no qual cada objeto ou coisa tem seu significado, ou seja, o significado “consiste em um núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam” (Oliveira, 1997, p. 50).

O sentido está relacionado ao significado da palavra para cada pessoa, formado por relações que dizem respeito ao contexto no qual são usadas as palavras e as vivências afetivas e pessoais da pessoa. Nas palavras de Vigotski (2005, p. 181),

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido [...]. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala.

Podemos inferir que o sentido da palavra está relacionado ao seu significado pelo contexto de uso da língua e as relações afetivas e pessoais dos seus usuários. É como clarifica Oliveira (1997, p. 50-51): o sentido relaciona-se “com o fato de que a experiência individual é sempre mais complexa do que a generalização contida nos signos”.

Assim, apreendemos que os sentidos são produzidos nas práticas sociais, por meio da constituição da história e das experiências das pessoas. Estaremos em escuta e aberta às múltiplas construções de sentidos que serão expressas por meio das narrativas das professoras e do professor criancieiros desta pesquisa. Por meio dessa tessitura, interacional e culturalmente construída, serão produzidos, nos entremeios das narrativas, sensações, emoções, sentimentos e lembranças positivas e negativas, que irão suscitar a construção de sentidos do tema investigado.

É interesse desta investigação compreender as experiências que os participantes têm/tiveram com as culturas, a infância, os sentidos que atribuem a essas culturas, a partir de suas experiências, narrativas e acontecimentos, trajetórias de vida e formação. Assim, escutar suas vozes e conhecer o que os profissionais da Pedagogia compreendem sobre as infâncias e suas culturas é relevante para problematizar discussões no campo da educação e na área da EI.

Souza (2011), pesquisador com vasta experiência na pesquisa (auto)biográfica com professores e seus processos formativos, diz que a vida e a profissão estão imbricadas pelas narrativas, fato este que vivenciamos ao longo da pesquisa. Antes das entrevistas, tínhamos sempre algo da nossa vida ou dos desafios da nossa profissão a compartilhar. Narrar sobre as trajetórias permite ao sujeito

[...] selecionar lembranças de sua existência e, ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas (Souza, 2011, p. 213).

Durante esta pesquisa, foi perceptível o envolvimento das professoras e do professor, pois, a cada narrativa, eram realizados momentos de reflexão sobre o que vivem no ambiente de trabalho e as práticas cotidianas que realizam com as crianças, gerando reflexões formativas. A pesquisa (auto)biográfica com professores é geradora de momentos formativos, nos quais, pela narrativa, o sujeito reflete sobre si e suas trajetórias de vida e formação.

Os estudos educacionais, há algum tempo, têm se dedicado às abordagens de pesquisa que reconhecem a figura de professores como sujeitos, fazendo despontar a necessidade de se investigar os saberes e experiências docentes, sobre suas práticas pedagógicas, formação e concepções de educação, como também o reconhecimento dos saberes inerentes à profissão. De acordo com os estudos de Souza (2007, p. 69),

Os estudos das histórias de vida no campo educacional centram-se na pessoa do professor, com ênfase nas subjetividades e identidades que as histórias comportam. Com a centralização dos estudos e práticas de formação na pessoa do professor, busca-se abordar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: pessoal, profissional e organizacional, percebendo-se uma tomada de consciência que nos leva a reconhecer os saberes construídos pelos professores, no seu fazer pedagógico diário [...].

Nesse sentido, a abordagem (auto)biográfica pode ajudar na compreensão singular/plural das narrativas docentes, pois revelam práticas sociais, afetivas e culturais, memórias, saberes e experiências de vida e da sua profissão.

A pesquisa (auto)biográfica *com* professores e suas histórias de vida se insere em um movimento que contribui “para inscrever a problemática do sujeito no centro das preocupações sobre o conhecimento e a formação” (Nóvoa, 2010, p. 19). Esse processo de formação é interativo e, segundo Oliveira-Formosinho (2007), envolve crenças, valores, ações práticas, saberes e teorias, sendo as relações o coração da Pedagogia.

Reconhecendo esse conjunto de conhecimentos e saberes das experiências, advindos das trajetórias de vida e formativas das professoras e do professor participantes desta pesquisa, elegemos as narrativas como o coração desta investigação. Conforme Josso (2010, p. 33), a originalidade da pesquisa com histórias de vida reside no engajamento dos autores na produção de conhecimentos, “que tenham sentidos para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos”.

Ainda em conformidade com a autora, a construção narrativa dos participantes de uma investigação “oferece uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registros” (Josso, 2010, p. 36). Assim, consideramos que as experiências dos participantes serão reveladoras das experiências-histórias, experiências-devir, experiências-acontecimento, as quais se apresentam como fios que são entrelaçados e tecidos ao longo de nossas trajetórias de vida.

Para Josso (2010, p. 36), perceber como se processa essa formação, “é necessário aprender pela experiência”, articulando narrativas, conhecimentos, significados, espaço-tempo, que “oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si”. A autora chama de aprendizagens experienciais aquilo que é dito por meio das narrativas, pois são reveladoras de sentidos, conhecimentos, memória, crenças, como por aspectos sociais, econômicos e culturais, gerando aprendizados e recordações significativas e representações sobre suas vidas.

Por isso, Josso (2010, p. 47-28) disserta sobre o conceito de experiência formadora, que implica

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, nesse *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural.

Ao propor esse conceito, a autora coloca em discussão, o conceito de experiência e vivência. Em sua acepção, as experiências são comumente consideradas como vivências particulares, que são vividas inúmeras vezes em nossas vidas. Para que de fato uma vivência seja considerada uma experiência, precisa haver uma reflexão sobre “o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido” (Josso, 2010, p. 48). Ou seja, suscita um processo reflexivo e “uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação.”

O estudo por meio das histórias de vida permite, segundo Josso (2010), designar marcos, fatos, histórias importantes sobre o que são as experiências formadoras. As narrativas permitem-nos formar, distinguir, como afirma a autora, as “experiências coletivamente partilhadas em nossas convivências socioculturais e experiências individuais; experiências únicas e experiências em série” (Josso, 2010, p. 49). Implica nos conhecermos em nossas múltiplas dimensões ou, como diria a referida autora, “um caminhar para si” (Josso, 2010, p. 184).

É o que nos propomos nesta tese: construir sentidos, conhecer como se constitui a experiência de três professoras e um professor de EI sobre as culturas infantis por meio de suas narrativas, proposta que corrobora com o pensamento de Larrosa (2018) ao afirmar que só a experiência dá sentido à educação.

Na próxima seção, vamos dissertar sobre a narrativa como principal procedimento metodológico desta pesquisa e como atividade eminentemente humana.

3.3 “Quem conta um conto...”⁴⁷: narrativa, atividade eminentemente humana

A Entrevista Narrativa, como veremos com mais profundidade adiante, na descrição dos procedimentos de produção de dados escolhidos, constitui-se como o coração desta investigação, procedimento metodológico que me levou a conhecer as narrativas das professoras e do professor criancieiros desta pesquisa, bem como a refletir e interpretar suas experiências com as culturas infantis por meio de suas histórias de vida.

A palavra narrativa tem sua origem no latim *narrare*, que significa “*contar, relatar, narrar*”, literalmente *tornar conhecido*, derivado de *Gnarus*, *o que sabe* (Castro, 2002, p. 70). O significado da palavra já traz, em si, sentidos importantes: narramos para tornar conhecidos causos, ideias, contos, fábulas, narrativas e histórias de diferentes povos e civilizações, que são criados, imaginados, (re)contados e escritos há milhares de anos, de geração a geração. Narro, nesta tese, os saberes da experiência *com* e *nas* culturas infantis de três professoras e um professor de EI.

Desde a origem da humanidade, o homem e a mulher sentem necessidade de narrar e criar histórias, dizem Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 91), uma vez que, nas narrativas, “parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar.” Isso posto, estamos imersos em narrativas desde nossa mais tenra idade, tais como: as narrativas sobre

⁴⁷ Frase utilizada para a finalização de histórias contadas.

nosso nascimento, escolha do nome, primeiro dia na escola... e, assim, perdura por toda a nossa vida... Os mais velhos contam suas histórias para os mais novos e, por meio delas, rememoram suas vidas, revivem o passado, escrevem o presente e perpetuam suas histórias para as gerações futuras... Assim, vivemos envoltos e convivemos desde sempre com a arte de narrar, inscrevendo-nos na grande biblioteca da vida.

Delory-Momberger (2008, p. 35) afirma que “o ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio das histórias”. Segundo a autora, antes de contar as histórias para os outros, a pessoa só se torna ela mesma por meio de figurações, em que representa a sua existência. A primeira dessas figurações diz respeito ao uso das palavras e das imagens, que as pessoas recorrem para representar o desenvolvimento espaço-temporal da sua existência, “*linha, fio, caminho, trajeto, estrada, percurso, círculo, carreira, ciclo de vida*. O homem escreve no espaço a figura de sua vida” (Delory-Momberger, 2008, p. 35).

Diz a autora também que esse espaço-tempo narrado figura os limites de nossa existência, dispositivo no qual nascemos e contextualizamos nossas histórias, ou seja, construções nas quais compreendemos e representamos nossas vidas. Conforme Delory-Momberger (2008, p. 26), o biográfico é

[...] uma das formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva, segundo o qual o ser humano se representa e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico. Nesse sentido, somos levados a definir o biográfico como uma categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição socio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos.

Por meio da narrativa, inscrevemo-nos como seres singulares e sujeitos da experiência. Para isso, precisamos falar em voz alta, reconhecendo-nos como sujeitos que se expressam por diferentes linguagens, capazes de dar sentidos ao que somos e queremos ser, “uma história que reporta a um si mesmo” (Delory-Momberger, 2008, p. 27).

Ao se construir uma narrativa, homens e mulheres tomam consciência de fatos que marcaram suas vidas em um tempo e espaço, assim, podem compreendê-los, ressignificá-los e projetá-los. Entretanto, esclarece a autora, esses espaços-tempos biográficos não se configuram como criações espontâneas, nascidas unicamente do ponto de vista dos sujeitos em suas individualidades, trazem, sobretudo, uma inscrição histórica e cultural e nas relações do indivíduo consigo mesmo *com e na* coletividade. Nesse sentido, a autora é categórica ao afirmar que “individualização e socialização são as duas faces indissociáveis da atividade biográfica” (Delory-Momberger, 2008, p. 27). Também não se caracteriza por ser um processo socio-histórico determinado, mas um processo de construção e compreensão da realidade social.

Pela narrativa, apropriamo-nos da nossa vida. Segundo Delory-Momberger (2008), o fato biográfico encontra na narrativa uma expressão, uma linguagem na qual expressamos e tecemos a escrita de nossas vidas. Como bem escreve a autora,

É a narrativa que confere papéis aos *personagens* de nossas vidas, que define posições e valores entre eles; é a narrativa que constrói, entre circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as *relações* de causa, de meio, de finalidade; que polariza as linhas de nossos *enredos* entre um começo e um fim e os leva para sua conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos em encadeamentos finalizados; que compõe uma totalidade significativa, na qual cada evento encontra seu lugar, segundo sua contribuição na realização da história contada. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela que dá uma história a nossa vida: *não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida* (Delory-Momberger, 2008, p. 37).

Por meio da narrativa, enuncia Delory-Momberger (2008, p. 37), tornamo-nos “os recitantes de nossa vida” e imprimimos nossa marca na história e na cultura. Há uma história da época e do contexto nos quais vivemos, mas também há uma história da pessoa, da “consciência de si”, do sujeito. Os escritos, em suas múltiplas formas – diários, cartas, documentos familiares e de trabalhos, biografias, caixas com objetos importantes de nossas vidas e de família, as fotografias –, constituem, segundo a autora, um material importante que dá acesso ao entendimento de como as pessoas de uma época, uma cultura e de grupos sociais “biografam sua vida.” (Delory-Momberger, 2008, p. 38). Desse modo, ao longo da nossa vida, estamos constantemente a nos (auto)biografar, situados em um tempo histórico e em uma história individual e coletiva.

O ato de narrar tem relação com o caráter temporal da experiência humana, é o que diz Ricoeur (2010) em sua obra *Tempo e Narrativa*. Apresento neste estudo sucintamente algumas ideias dessa obra a respeito da narrativa. O tempo ao qual se refere o autor não é um tempo cronológico, linear, mas o tempo das subjetividades, da criação, do vivido. Ou seja, na atividade de narrar reside o caráter temporal da atividade humana, no qual “o tempo narrado torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo, e a narrativa alcança sua significação plenária quando se torna uma condição da existência temporal” (Ricoeur, 2010, p. 93).

O referido filósofo institui três fases da narrativa: a tríplice mimese, um processo de construção da narrativa, na qual Paul Ricoeur denomina Tripla Mímesis I, II e III⁴⁸; um

⁴⁸ Passeggi (2008) esclarece que o significado da atividade mimética se opõe ao mimetismo (reprodução fiel de um modelo). Na elaboração de Ricoeur (2010), define-se como imitação ou representação de uma ação que se torna autônoma com relação ao modelo e o recria.

círculo hermenêutico que se complementa, que ajuda na compreensão da experiência humana entre o tempo e a narrativa; a “intriga”, que constitui um enredo, uma trama, sendo um elemento central na construção de uma narrativa, um elo que relaciona tempo e narrativa. Nas palavras do autor, a intriga “faz mediação entre acontecimentos ou incidentes individuais e uma história tomada como um todo [...] ela tira uma história sensata de – uma diversidade e acontecimentos ou incidentes em – uma história” (Ricoeur, 2010, p. 114).

A Mímesis I se configura como **prefiguração narrativa**, correspondendo ao mundo real, ao cotidiano e a como o narrador observa esse contexto. Nas palavras do autor, uma pré-compreensão prévia do mundo da ação, “[...] de suas estruturas inteligíveis, de seus recursos simbólicos e de seu caráter temporal” (Ricoeur, 2010, p. 96). Já a Mímesis II é a configuração narrativa, diz respeito à configuração da experiência vivida. Conforme Ricoeur (2010, p. 112), “*abre-se reino do como se*”, coloca-se entre um antes e um depois, tendo uma função mediadora entre os acontecimentos e a história que está sendo narrada, ou seja, configura-se como o próprio ato de narrar.

Segundo o estudo de Goldberg (2016, p. 214), a configuração narrativa

[...] transforma os acontecimentos em narrativa, por meio da intriga, no exercício de “configuração” que, graças ao “ato reflexivo” pode ser traduzida num “pensamento”, que faz com que a narrativa seja compreendida. É nessa fase que o autor dá uma forma narrativa aos acontecimentos por meio da elaboração da intriga, criando sentidos, configurando, dando uma “figura” ao vivido, organiza a experiência dentro de uma temporalidade capaz de ser acompanhada pelo outro – é o ato de narrar, o ato de elaborar a narrativa.

E a Mímesis III, a **refiguração narrativa**, apresenta-se como o próprio ato de leitura. Segundo Ricoeur (2010, p. 123), é quando “a narrativa alcança seu sentido pleno quando é restituída ao tempo do agir [...]”. Essa Mímesis, de acordo com as ideias do autor, marca a convergência entre “o mundo do texto” e o “mundo do ouvinte ou leitor”, entre o mundo configurado (estético, narrativo) e o mundo da ação efetiva, que se desenrolam em um tempo singular, específico. É no encadeamento das três fases miméticas que reside a mediação entre tempo e narrativa.

Então, podemos dizer que a narrativa não se encerra em si mesma, ou seja, cumpre uma circularidade. Segundo a compreensão de Goldberg (2016, p. 214-215), “este é o momento em que se atribui sentidos próprios e pessoais à narrativa, o que demanda uma “estética da recepção”, uma capacidade de acolhimento, sentido e referência com o que está sendo lido.

Esse diálogo com Ricoeur (2010) comunga com o diálogo que tenho estabelecido com Josso (2010), ao dizer que o trabalho biográfico se assemelha ao do autor literário, pois

implica um fazer criativo e, sobretudo, reflexivo. Neste momento da pesquisa, sinto-me gratificada por realizar um estudo com três professoras e um professor de EI, contribuindo para dar visibilidade às suas vozes e suas trajetórias de vida e formação, repletas de sentidos e conhecimentos.

Passeggi (2016) e Souza (2007, 2011), pesquisadores nordestinos, têm se dedicado a estudar a (auto)biografia há alguns anos. Os dois têm ampla experiência na abordagem (auto)biográfica e em entrevistas narrativas como procedimento de investigação em pesquisas com professores e salientam que esses métodos contribuem para a superação da racionalidade técnica como única forma de se realizar pesquisa e formação e, sobretudo, na centralidade dos estudos *com* os professores e não *sobre* eles.

Conforme Passeggi (2016, p. 70), o movimento biográfico internacional e no Brasil tem reconhecido “a especificidade epistemológica das narrativas de si como prática de formação geradora de uma outra forma de produzir conhecimento em Educação”. Para isso, foca no sujeito da formação e da experiência e não apenas na formação em si, na qual o pesquisador realiza a pesquisa sem considerar a experiência e a trajetória do sujeito em suas narrativas de si.

A autora disserta sobre o projeto da modernidade e história ocidental, afirmando que eles produziram uma dicotomia entre o sujeito epistêmico (do conhecimento), daquele que é “capaz de conhecer, de refletir, de sistematizar”, e o sujeito biográfico (do autoconhecimento), aquele que é “capaz de conhecer-se, de refletir sobre sua própria natureza” (Passeggi, 2016, p. 71). A ciência moderna elevou a pessoa a um sujeito epistemológico e rompeu com a noção da pessoa como sujeito empírico. Para a autora, esses aspectos são indissociáveis, pois é o que constitui o humano e o que diferencia a pessoa dos outros seres.

O propósito da abordagem (auto)biográfica é reconectar essas duas visões de mundo, sujeito do conhecimento e do autoconhecimento, como indissociáveis, em que os sujeitos falam de si, refletem sobre si mesmos e produzem conhecimentos sobre as singularidades de suas trajetórias e na coletividade, ou seja, o processo de reflexividade de suas experiências é uma prática fundante para a formação do sujeito.

Compreender a indissociabilidade do sujeito do conhecimento e do autoconhecimento é importante para conceber a experiência do sujeito biográfico no centro da pesquisa e de suas trajetórias de vida e formação. “O professor como ser aprendente é capaz de compreender a historicidade de suas aprendizagens [...] e de produzir teorias e conhecimentos sobre seus modos de fazer, de ser e de aprender” (Passeggi, 2016, p. 75) e, eu acrescentaria, de conhecer sobre os conhecimentos inerentes e que perpassam a docência na EI.

Nosso pensamento coaduna com o de Souza (2007), ao reiterar que os estudos do campo educacional, que se centram na pessoa do professor, dão ênfase às suas subjetividades, identidades e experiências. Ainda segundo o pesquisador, os estudos educacionais que têm o(a) professor(a) como sujeito buscam reconhecer os saberes que constroem em suas trajetórias de vida e formação.

De acordo com Souza (2011), a entrevista narrativa possibilita ao(à) participante selecionar aspectos importantes da sua existência e de suas trajetórias. Falar sobre esse processo, por meio da organização de ideias e fatos, possibilita reflexão e tomada de consciência das vivências individuais e coletivas, singulares e plurais. Souza (2011, p. 217) ainda ressalta que

A pesquisa com entrevistas narrativas inscreve-se nesse espaço em que o ator parte da experiência de si e questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, por entender que as histórias pessoais que nos constituem são produzidas no interior das práticas sociais institucionalizadas e por elas mediadas.

Implica, por parte do(a) participante, aprendizagens, teorizações sobre as práticas pedagógicas, sobre suas experiências, levando-os(as) a interrogar-se e a refletir sobre seus percursos de vida e profissional, pois “[...] quem narra reflete sobre a sua trajetória abre possibilidades de *teorização* de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação e formação de si” (Souza, 2011, p. 217).

Ao narrar suas experiências, os participantes acessam suas memórias, selecionam momentos importantes de suas existências, organizam suas ideias e, por meio desses aspectos e da reflexão, reconstróem sua vivência pessoal e profissional. Nos momentos que realizamos as entrevistas narrativas, pudemos perceber toda essa organização da memória, como palavras que evocavam a entrada nos portais da memória: “eu lembro”, “na minha infância”, “parece até que estou lá vivendo esse momento” e, logo em seguida, iniciavam-se as narrativas, sempre acompanhadas de ricas descrições dos contextos sociais e pessoais, dos espaços e do tempo vivido⁴⁹.

Escutar esses iniciadores das histórias me transporta para uma dimensão do sensível, na qual me lembrei do que diz Rinaldi (2014b, p. 124): escutar com sensibilidade o que nos conecta, e o que nos conecta aos outros, escuta como abertura e sensibilidade de ouvir e ser ouvido, “não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos”.

⁴⁹ Notas do diário de itinerância.

Eis o papel do pesquisador: a escuta sensível. É o que ressalta Souza (2007, p. 68) para os pesquisadores que se propõem a pesquisar *com* professores, em que possam perceber com atenção por meio da escuta “os componentes e dimensões relevantes na vida dos sujeitos que lancem luz sobre as problemáticas construídas”.

Assim, reafirmo a pesquisa narrativa (auto)biográfica como escolha teórico-metodológica, que permite reconhecer os participantes desta pesquisa como sujeitos biográficos, capazes de refletirem sobre suas trajetórias e seus conhecimentos; permite, outrossim, conhecer as representações, subjetividades individuais e plurais perante a realidade social.

Na sequência, apresento mais detalhes sobre a produção do *corpus* da pesquisa e de como foi organizado e construído o trabalho de campo com as professoras e o professor criançeiros.

3.4 “Mostra a tua figura, ó pião...”⁵⁰: da construção do *corpus* e descrição dos instrumentos da pesquisa

As técnicas de construção de dados na pesquisa (auto)biográfica, de acordo com Passeggi (2010), são múltiplas e dependem de sua pertinência para o objeto de estudo e interesse do pesquisador. Ao conhecer a abordagem (auto)biográfica, deparei-me com pesquisas sensíveis e criativas, uma diversidade metodológica que enriquece a pesquisa nas Ciências Humanas, trazendo a cientificidade em diálogo com a arte, a poesia, o desenho, a música e as histórias de vida das pessoas concretas.

Além disso, trazem as marcas singulares dos pesquisadores e suas relações com os participantes, um modo de ruptura do tão famigerado “distanciamento” emocional do objeto. Realizando pesquisa desde a graduação, aprendi que não somos meramente objetos, mas sujeitos (pesquisador), atravessados por experiências, emoções e trajetórias na atividade de pesquisa, que nos relacionam com o outro (participante) enquanto atores sociais que participam e constroem a realidade social, tendo em vida diferentes contextos e tempos históricos.

Considerando as experiências e os significados expressos por meio das narrativas das professoras e do professor criançeiros participantes, elegi como procedimentos metodológicos instrumentos que apreendessem com sensibilidade a riqueza de suas vozes, tais como: a entrevista narrativa, o baú de recordações e as narrativas em roda. O diário de

⁵⁰ Trecho da cantiga de roda *O pião*.

itinerância foi um instrumento metodológico companheiro para o meu processo autobiográfico e como pesquisadora, no qual registrei reflexões, dúvidas, planejamento de novas rotas e caminhos que foram surgindo no percurso da pesquisa. Nas próximas subseções, apresento detalhadamente cada um deles.

Antes, porém, lembro-me da leitura da autora Minayo (1994, p. 16), quando afirma que a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Inspirada em Lênin (1966 *apud* Minayo, 1994, p. 16), essa autora revela ser “o método a alma da teoria”, para dizer que o ato de pesquisar articula teorias, rigor, escolhas, pensamento e existência.

Além disso, Minayo (1994, p. 16) referencia que a metodologia inclui um conjunto de procedimentos e concepções teóricas da abordagem, mas, também, o “sopro divino do potencial criativo do investigador”, ou seja, a pesquisa científica também é ato de criação, na qual podemos aliar procedimentos metodológicos à criatividade e à sensibilidade nessa construção. Então, vamos ao encontro desse desafio! Como profere Barbier (2002, p. 70), “nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante “actantes” na pesquisa sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência [...]”

Conforme Souza (2014, p. 42), as narrativas (auto)biográficas se configuram como *corpus* de pesquisa, pois se constituem como um material qualitativo, composto por histórias de vida dos sujeitos sociais implicados no processo da pesquisa, pois “quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua própria experiência” [...] (Passeggi, 2011, p. 217). Desse modo, por meio das narrativas, apropriamo-nos de nossa vida, inscrevemo-nos na história, centramo-nos na reflexividade, pensamos em percursos e trajetórias e conferimos a essas narrativas uma “identidade de um *si mesmo*.” (Delory-Momberger, 2008, p. 36).

Após o primeiro encontro de apresentação da pesquisa às professoras e ao professor participantes, agendamos datas e horários para as entrevistas narrativas e os momentos para as narrativas a partir do baú de recordações. Os encontros para as entrevistas narrativas aconteceram nos meses de abril e maio do ano de 2023, em dias e horários convenientes aos participantes. Também deixei claro que poderiam escolher o local para esses encontros, que aconteceram, por conveniência dos participantes, no turno da noite, a partir das 18h30, na FACED/UFC, na sala da Linha de Pesquisa Linguagens e Práticas Educativas (LIPED), à qual sou vinculada.

A escolha de Júlio e Diana por esse local ocorreu por motivos afetivos, pois cursaram Pedagogia na UFC e justificaram gostar de voltar à faculdade para “matar a saudade”. Januária justificou que a FACED é próxima à sua residência e ao IFCE, no qual faz Mestrado em Artes, sendo possível, após suas aulas, chegar rapidamente aos nossos encontros. Damares preferiu que os encontros acontecessem nas dependências do CEI em que trabalho, após o nosso horário de expediente, pois ficaria acessível para o seu deslocamento. No quadro a seguir, apresento as datas e o tempo de duração dos nossos encontros.

Quadro 3 – Encontros para as narrativas

Participantes	Entrevista narrativa	Baú de memórias	Narrativas em roda (encontro coletivo)
Júlio	20/04/2023 Tempo – 24m56s*	19/05/2023 Tempo – 35m05s	21/10/2023 Tempo – 01h06m37s
Januária	27/04/2023 Tempo – 57m04s	18/05/2023 Tempo – 29m15s	
Damares	05/05/2023 Tempo – 26m35s	26/05/2023 Tempo – 09m23s	
Diana	09/05/2023 Tempo – 26m38s	30/05/2023 Tempo – 40m59s	

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: *Indica o tempo da gravação em áudio das narrativas.

Nas próximas subseções, apresento os procedimentos usados para a construção do *corpus*, que se refere à produção e organização da pesquisa, descrevendo os encontros e os procedimentos desta investigação. Por último, apresento como será feito o processo de análise e interpretação das narrativas das professoras e do professor crianceiros.

3.4.1 “E agora, minha gente, uma história vou contar”⁵¹: a entrevista narrativa com as professoras e o professor crianceiros

Como já mencionei, o coração desta pesquisa são as entrevistas narrativas de três professoras e um professor crianceiros que atuam na EI. A entrevista narrativa como técnica de investigação volta-se para a compreensão da “natureza dos suportes semióticos da narrativa;

⁵¹ Trecho de música que inicia leitura de histórias.

investigar modos de traduzir/criar memórias numa matriz semiótica culturalmente herdada, socialmente estruturada em função de parâmetros culturais, institucionais, éticos e estéticos” (Passeggi, 2010, p. 125).

As entrevistas narrativas realizadas se ancoram no método proposto por Fritz Schütze (2008), sistematizado pelos autores Jovchelovitch e Bauer (2008). Schütze (2008) sugere uma proposta sistemática de criar narrativas com fins de investigação social para compreender os acontecimentos sociais na perspectiva dos informantes. Sendo um método de construção de dados bastante difundido nas ciências sociais.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 95), a ideia de entrevista narrativa surge como uma crítica às entrevistas que têm como base a estrutura pergunta-resposta e ao predomínio das ideias do entrevistador, que seleciona o tema, ordena perguntas e conduz o processo. Ainda de acordo com os autores, na entrevista narrativa se evidencia a perspectiva do informante, que utiliza sua própria linguagem na narração para contar os acontecimentos.

Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 97), quando discorrem sobre os fundamentos das entrevistas narrativas, indicam que é preciso haver um momento para a “preparação da entrevista”, que se caracteriza em um momento para que o pesquisador “crie familiaridade com o campo de estudo e pense em perguntas abertas que refletem o interesse do pesquisador”.

Esse momento da pesquisa foi de grande aprendizado para mim, pois não poderia partir de uma pergunta diretiva; muitas foram as conversas com minhas orientadoras para que eu chegasse a uma questão convidativa e que estivesse de acordo com os objetivos da pesquisa. Outro ponto que considerei é que esse convite aguçasse não só o pensamento, mas todos os sentidos, pois, no momento que eu a elaborava, pensava na máxima de Le Breton (2016, p. 11) quando enuncia que, “antes do pensamento, há os sentidos”.

A visão de mundo postulada por Descartes “Penso, logo existo” não considera a imersão sensorial do ser humano no mundo que o rodeia. Segundo Le Breton (2016), há outra maneira de considerar a dimensão humana, que é corporal e sensorial, e na qual ele assevera “Sinto, logo sou”. A partir dessa inspiração e dessa outra forma de conceber o mundo e o movimento das coisas, adentrei nos portais das histórias de vida das professoras e do professor criançeiros; falo em portais, pois aprendi com Josso (2010, p. 184) que “a narrativa de vida se oferece como passagem sobre a forma de pensar o seu itinerário experimental e existencial.”

Ainda de acordo com o que orientam Jovchelovitch e Bauer (2008), busquei vivenciar e organizar o processo nas quatro fases das entrevistas narrativas. Na *iniciação*, informei aos participantes sobre o contexto, os objetivos da pesquisa e os procedimentos da entrevista narrativa, tais como a confirmação do seu consentimento de participação e sobre

responder à pergunta inicial em seu tempo e ritmo. Essas orientações foram dadas aos participantes no primeiro encontro, no dia 14 de abril de 2023, e antes de cada entrevista narrativa.

Nesta investigação, temos como objetivo específico conhecer as culturas infantis vivenciadas por professores de EI a partir de suas narrativas (auto)biográficas. Para iniciar o momento da narrativa, apresentei a seguinte questão/convite: *lembrando as brincadeiras, aromas e sabores da sua infância, conte-me como essas experiências lhe acompanham desde a infância aos dias de hoje.*

Com a referida questão, iniciamos a segunda fase, a *narração central*, quando o narrador começa a responder ao convite (amplo e não diretivo). Nesse momento, como recomendam Jovchelovitch e Bauer (2008), busquei não interromper o narrador e me colocar em escuta e atravessar o portal das histórias de vida de cada participante.

As narrativas assim iniciaram: “Eu tenho tanta coisa para falar sobre isso... É muito marcante para mim...” (Damares). “Eu lembro que, aos três, quatro anos de idade, todo fim de tarde eu ia para a praia da Leste-Oeste...” (Diana). “Eu tenho uma lembrança muito grande... Eu fui criada pela minha avó...” (Januária). “A minha memória de infância é muito viva...” (Júlio).

Por fim, a *fase conclusiva* aconteceu com o gravador já desligado. Foram feitos esclarecimentos e perguntas ao final da entrevista, registrados no diário de itinerância. É importante ressaltar que as informações nessa fase da entrevista não serão expostas, pois foram compartilhadas de forma sigilosa.

Assim, ao final das entrevistas, escrevi no meu diário de itinerância sobre um misto de sentimentos e expectativas que povoaram meus pensamentos e foram me atravessando e aguçando meus sentidos e minhas emoções, agregando experiência à minha trajetória como pesquisadora. Acredito que os sujeitos e o pesquisador na abordagem (auto)biográfica são seres considerados em pleno devir, reconhecidos como pessoas plenas, assim como enuncia Passeggi (2010, p. 127), a “[...] a reflexividade autobiográfica constitui-se um processo emancipador, provocador do desejo de cuidar melhor de si e do outro”. É nisso que acreditamos e buscamos para compreender o fenômeno na perspectiva dos participantes.

3.4.2 “E me fala de coisas bonitas, que eu acredito que não deixarão de existir”⁵²: o diário de itinerância

Nesse caminho, que se faz ao caminhar, tendo como principal meio de expressão a linguagem verbal (oral e escrita), por meio das palavras professadas em narrativas e em registros escritos, utilizei o “diário de itinerância”, proposto por Barbier (2002) como um instrumento metodológico.

De acordo com o autor, a “itinerância” de um sujeito significa mais do que uma trajetória bem delimitada, carrega uma “infinidade de itinerários contraditórios”. Nas palavras dele, “[...] a itinerância representa um percurso estrutural de uma existência concreta tal qual se manifesta pouco a pouco e de uma maneira inacabada, no emaranhado dos diversos itinerários percorridos por uma pessoa ou grupo” (Barbier, 2002, p. 134).

O diário de itinerância aproxima-se do diário íntimo, por comportar uma escrita íntima e afetiva, podendo, como tal, ser escrito diariamente. No entanto, difere-se dessa forma de diário, por ser um instrumento metodológico de pesquisa, que emprega uma abordagem transversal da escuta/palavra, filosófica e poética. Comporta a perspectiva reflexiva e autobiográfica, uma vez que o próprio pesquisador pode escrever sobre acontecimentos de sua vida e de suas reflexões advindas no percurso da pesquisa. Assim, ao eleger o diário de itinerância como diário de pesquisa, podemos fazer

[...] conhecer a parte mais bela da função poética, propriamente criadora, do imaginário ligado à transversalidade. Mais ainda, o diário de itinerância não hesita em explorar os caminhos não-científicos dessa transversalidade, deixando falar a inquietação metafísica e a abertura mística, sem perder com isso o espírito crítico bem ocidental que desemboca no humor (Barbier, 2002, p. 137).

No diário de itinerância, escrevi sobre meus sentimentos, questões e anseios que emergiram durante a construção desta investigação; rabisquei muitas vezes a questão norteadora para as entrevistas narrativas, anotei meus percursos, ideias, perguntas e trechos importantes das narrativas, para não os esquecer; registros descritivos e reflexivos que ajudam a compor a escrita desta tese.

É importante salientar que o ato de escrever e registrar se faz inerente ao exercício da docência e da pesquisa. Conforme M. Freire (1996, p. 38), escrever “organiza e articula o pensamento na busca de conhecer o outro, a si, o mundo”. Assim, caminhei imprimindo aos

⁵² Verso da música *Bola de meia, bola de gude*, composição de Milton Nascimento e Fernando Brant (1980).

registros meu pensar e minha singularidade. Ainda segundo a autora, escrever envolve “insistência, resistência na busca do texto verdadeiro”.

Freire (1983) inaugura, no início da década de 1980, a partir da publicação do seu livro *A Paixão de conhecer o mundo*, o ato de acompanhar o vivido e refletir sobre a prática pedagógica e vivências com um grupo de crianças no qual era professora, por meio do diálogo, da observação e de registros que a levavam a uma prática reflexiva e autoral da sua vivência com as crianças. A difusão da experiência de Reggio Emilia tem sido inspiradora e agregadora para a formação de professores, tendo como princípios a escuta do que dizem as crianças, a observação curiosa dos seus fazeres para compreender suas hipóteses e teorias.

Maia e Ostetto (2023), em diálogo com Freire, revelam que a observação, o registro e a documentação pedagógica são mais do que conceitos, são princípios que organizam a tessitura do processo de reflexão na EI, sobre a prática educativa e a formação. Creio que, na pesquisa científica, esses princípios se fazem presentes nos ajudando a refletir e a construir significados, implicando nosso envolvimento no processo.

A seguir, descrevo mais um procedimento metodológico, que foi muito significativo para as professoras e o professor criancieiros. Para mim, foi um momento privilegiado de escuta e de construção da pesquisa.

3.4.3 “O mar me trouxe a concha de presente pra me dar”⁵³: baú de recordações das infâncias

Figura 6 – Baús de recordações das infâncias

Avivar a memória através das recordações das infâncias



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora.

O dispositivo “baú de recordações das infâncias” foi outro instrumento metodológico utilizado para suscitar as narrativas autobiográficas dos professores da EI. Para cumprir com esse objetivo, propomos às professoras e ao professor crianceiros que pensassem e coletassem o que chamo de “objetos-recordações”, objetos significativos e afetivos, como propósito de avivar as lembranças da infância e/ou de fatos marcantes das infâncias e de suas histórias de vida. Essa etapa da pesquisa foi combinada previamente para que os participantes tivessem tempo para coletar e organizar os objetos para os encontros nas datas agendadas.

Diversos foram os objetos-recordações que as professoras e o professor trouxeram em seus baús, que tinham significados afetivos, lembravam sabores, aromas e fatos marcantes das infâncias representadas. Lembravam as avós e os avôs, a natureza, a escola e as brincadeiras e episódios de suas vidas tristes e difíceis.

Esse momento deixou os olhos dos(as) docentes marejados, provocou-lhes risadas, lembranças nostálgicas cheias de saudade de entes queridos ou do tempo da infância, que não ficou no passado e que se faz presente como um ser e estar no mundo. Os objetos-recordações trouxeram muitas recordações-referências, constituindo-se, de modo singular, para cada participante.

⁵³ Trecho da música *Ciranda do Anel* (1992), composição de Bia Bedran.

Apresento algumas reações e comentários de como foi para eles pensar e coletar esses objetos. Para Júlio, foi um desafio, “confesso que foi difícil encontrar os objetos- recordações que lembrem minha infância, depois que houve uma reforma na minha casa... algumas coisas se perderam, mas eu trouxe algumas que vão me fazer lembrar de coisas importantes.”

Já Januária assim expressou: “essa pesquisa me levou a muitos lugares, eu encontrei objetos que eu nem sabia que tinha”. Diana revelou que sua mãe não tem uma cultura de guardar objetos, no entanto fez uma seleção de coisas que fazem relação com sua infância, “que eu consigo ir lá no passado e sentir o que eles representam”. Damares, por sua vez, expressou, entre risos, que seus objetos- recordações não couberam todos no baú das recordações e demonstrou muita alegria em viver esse momento: “foi muito bom fazer esse resgate, ir ao encontro desses objetos, trouxeram sensações que foram ficando acentuadas dentro de mim”.

Vamos juntos adentrar essas histórias por meio das recordações- referências? Nos próximos capítulos, conheceremos mais sobre esses objetos- recordações, os sentidos que têm na história de vida de cada uma das professoras e do professor e o que evocam sobre as culturas infantis. Eu estou curiosa e acredito que você que me acompanha também. Antes, porém, vamos conhecer mais sobre os dispositivos que sensibilizam para as narrativas e avivam as memórias dos participantes de pesquisas.

Outros estudos já utilizaram objetos significativos e afetivos como instrumento metodológico na pesquisa com professores. Cysne (2019, p. 57) também empregou objetos “como recurso sensibilizador para a construção da narrativa”, com o objetivo de compreender a construção das visões de infância e de criança de uma professora da EI por meio de sua história de vida. A pesquisadora Andrade (2022) fez uso de entrevistas narrativas como principal procedimento metodológico e solicitou às professoras participantes de sua pesquisa que, por meio de objetos, fotografias e outros elementos significativos, fizessem referência às experiências que tiveram com o desenho em suas infâncias e em sua formação.

Motta (2022, p. 151) realizou pesquisa com professoras e suas narrativas sobre seus trabalhos com a Arte em salas de EI. A pesquisadora lançou mão de “objetos- relíquias”, escolhidos para serem partilhados em um dos encontros da pesquisa. A partir disso, as professoras puderam “olhar para si mesma, na sua individualidade enquanto pessoas- professoras.” A pesquisadora se inspirou na proposta “imagem- relíquia Benjamin (2010) em que revela a sensorialidade tátil e olfativa que uma memória carrega.” (Motta, 2022, p. 140) Assim, pensou que as rememorações poderiam ser tecidas com a lembrança visual, dentro de uma perspectiva que remonta as infâncias. A partir dos objetos que aludem às imagens da

infância, as professoras participantes da pesquisa de Motta (2022) puderam falar de si, abrindo caminhos, múltiplos significados e construção de sentidos de suas histórias de vida.

Josso (2010) esclarece que escutar as narrativas e o trabalho interpretativo resultante delas exige dos pesquisadores capacidade de compreensão e uso de referenciais de interpretação. A autora assevera que as recordações mencionadas em uma narrativa de formação se constituem, ou podem se constituir, como uma experiência formadora. Josso (2010, p. 37) também fala de “recordações-referências”, elementos simbólicos acionados pelo narrador que são constitutivos de formação e de suas histórias de vida. As recordações-referência, segundo ela, significam

[...] uma dimensão concreta ou visível, que apela para nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentidos ou valores. [...] São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo [...] (Josso, 2010, p. 37).

Portanto, as recordações-referências podem ser qualificadas como uma experiência formadora, é um acontecimento existencial e simbólico. As experiências, segundo Josso (2010), além de formadoras, podem ser ilustradas e descrever uma ideia, uma experiência afetiva, situações, acontecimentos, uma atividade ou um encontro, “são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade”, sensibiliza-nos Josso (2010, p. 37).

Sobre as diferentes formas de falar e dizer, após o momento das narrativas acerca do baú de recordações e das entrevistas narrativas propriamente ditas, criei um momento de encontro coletivo das professoras e do professor cianceiros, o qual chamei de “narrativas em rodas”. É o que conheceremos a seguir.

3.4.4 “Olha palma, palma, olha a roda!”⁵⁴: narrativas em rodas das professoras e do professor crianceiros

Figura 7 – Encontro coletivo – Roda de poesia e memórias



Narrativas em roda - poesia e memórias das infâncias

Fonte: Arquivo de pesquisa da autora.

Trilhando os caminhos e os (des)caminhos da pesquisa – falo em (des)caminhos, pois a pesquisa “é um labor artesanal” (Minayo, 1994) –, durante o processo das entrevistas anteriores, o momento do baú de recordações e a entrevista narrativa, ambos realizados de modo individual, somente eu com cada sujeito, pensei o quão significativo seria um encontro coletivo com as professoras e o professor crianceiros, denominado narrativas em rodas.

Esse procedimento teve como objetivo apreender os sentidos que os professores atribuem às culturas infantis na sua trajetória docente. A necessidade desse encontro ocorreu em função da demanda no decorrer da pesquisa de nos encontrarmos em coletividade, em presença e escuta das narrativas do outro sobre os sentidos da docência.

Por isso, falo no título desse capítulo que são caminhos metodológicos, pois parte desse percurso vai se construindo nesse caminhar ou cabe bem no que diz Ostetto (2019a, p. 48) sobre uma “metodologia errante”, que revela-se na necessidade apresentada no percurso da investigação, ou seja, uma perspectiva, percepção de que o caminho se faz ao caminhar, a errância é uma dimensão metodológica, que não está precisamente formulada na partida da investigação, mas que pode pressupor “[...] um processo de investigação profundamente

⁵⁴ Trecho da cantiga de roda *Caranguejo não é peixe*.

marcado pelo encontro, pela escuta, pela espera e pela utilização de outras linguagens além da palavra, envolto em busca e mistério, imerso em experiências estéticas”. Para mim, ter conhecido a dimensão errante na pesquisa foi de um grande aprendizado e apoio nos momentos de reflexão e de novas rotas *na e sobre* a caminhada.

As narrativas em roda foram realizadas em um encontro no dia 21 de outubro de 2023, um sábado ensolarado e cheio de energias crianceiras, em que nos reunimos na sala da LIPED, na FACED/UFC.

Acredito na potência das pessoas, na circularidade das rodas em diálogo e, quando me encontro na coletividade em roda, lembro-me sempre do que diz Madalena Freire (1983) quando alude “é na roda onde tudo começa!”, reportando-se às curiosidades, às ideias e ao que pode ser acordado e vivenciado na coletividade. Esse pressuposto é, para mim, muito caro, pois inspira meus estudos desde a graduação e me acompanhou em minha pesquisa de Mestrado (Araújo, 2017), que foi realizada com crianças, compreendo a roda de conversa como espaço-tempo de participação, de escuta e vivência democrática.

Também concebo “o círculo como princípio”, tal como pressupõe Ostetto (2019b), quando diz que, nas rodas e nos círculos, vivemos os rituais da integração, da coletividade e da diversidade. Esse gesto de nos reunirmos em roda possibilita práticas integradoras, reafirmando as singularidades e pluralidades da nossa existência. Nas palavras de Ostetto (2009, p. 182),

[...] o círculo na sua essencialidade, como símbolo prenhe de significados para uma prática integradora. Ou seja, mais do que fazer a roda e chamar para o encontro, por si só já é uma ação carregada de simbolismo, entre em jogo o exercício de uma atitude e um pensamento circular. Pensar circularmente significaria não pensar em linha reta, na afirmação da verdade, da única voz, do conhecimento absoluto. Significaria abrir-se ao diálogo, ao acolhimento da dúvida e da diversidade, à construção de múltiplos enredos afirmados no encontro das singularidades de crianças e adultos, de alunos e professores.

O diálogo é um princípio fulcral no desenvolvimento nas rodas e nos círculos, condição primeira de entendimento entre o eu-outro. O diálogo, segundo Freire (1987, p. 53), é um “fenômeno humano” que se revela pela palavra, constituída na ação, na reflexão e na coletividade. A palavra verdadeira, para ele, “não é oca”, nem ativista, é uma palavra transformadora do mundo, das ações, do pensamento. O diálogo é o encontro dos homens (e mulheres) para serem mais.

Os Círculos de Cultura criados por Paulo Freire representam importante legado para a educação, sendo inspiração para práticas democráticas e de formação humana, nas quais o diálogo e a horizontalidade das relações são aspectos basilares de aprendizagem e emancipação.

Do mesmo modo, têm inspirado procedimentos metodológicos na pesquisa (auto)biográfica, tal como o *Círculo Reflexivo Biográfico (CRB)*, desenvolvido pela Prof.^a Dr.^a Ercília de Olinda (2018, 2020), que sistematiza em sua tese para professora titular o CRB a partir de três inspirações teórico-metodológicas: os grupos reflexivos com adultos e suas biografias educativas fundamentado em Josso (2010); a experiência de Christine Delory-Momberger (2006) *com os ateliês biográficos de projetos* que se utilizam de recursos facilitadores como desenhos, livros, teatro, construção de mandalas, etc.; e a tradição freireana dos *Círculos de Cultura*, um encontro com os princípios freireanos afirmando a conversa, a escuta e o diálogo como dispositivo de pesquisa.

No percurso do Doutorado, tive a oportunidade de participar de um CRB⁵⁵. O convite para essa vivência foi da Prof.^a Dr.^a Luciane Goldberg, uma vez que se faz importante que pesquisadores(as) que abracem essa proposta possam narrar a si mesmos(as) antes de ouvir a narrativa de outrem, conforme orienta a Carta da ASIHVIF (2016). Por motivo de tempo e disponibilidade dos participantes e do próprio tempo para a realização da pesquisa, não pude realizar o CRB como procedimento metodológico, pois este deve ser realizado em grupo e em pelo menos 6 encontros coletivos.

Participar do CRB foi uma experiência significativa e de imersão em minha história de vida e formativa, vivi um momento especial. Ao mesmo tempo em que realizava uma pesquisa, eu vivenciava a reflexividade e uma formação (auto)biográfica. Os encontros foram norteados pelo respeito mútuo, pela colaboração e ética, alicerces que geraram confiança e espírito coletivo. Como um ser integral e que se expressa por múltiplas linguagens, na vivência no CRB desenhei, dancei livremente, lembrei-me de experiências fundadoras da minha infância, aguicei meus sentidos por meio dos aromas e da música. “Como venho me tornando o (a) educador (a) que sou hoje?” Foi uma pergunta disparadora de muitas narrativas, que me fez (re)viver minha história e minhas trajetórias como professora. Junto às narrativas dos colegas pós-graduandos, vivi um exercício de alteridade, que transforma, que nos torna humanos, ao mesmo tempo que aflorou minha percepção por minha existência social e histórica.

Viver toda essa experiência foi um verdadeiro encontro, com a pessoa e a educadora que me tornei e com a pesquisadora que venho me constituindo. Essa experiência de “narrar a

⁵⁵O CRB foi realizado nos meses de maio e junho de 2023, com a participação de estudantes de graduação e pós-graduação, do PPGE/UFC e uma do Mestrado em Artes do IFCE, sob coordenação dos Professores Doutores Luciane Goldberg e Sahmaroni Rodrigues de Olinda. Também estive conosco no primeiro encontro a Professora Doutora Ercília Maria Braga de Olinda, idealizadora do CRB.

si mesma” me trouxe uma compreensão sobre a ética na pesquisa (auto)biográfica, estando aberta ao encontro e a acolher as narrativas dos interlocutores desta pesquisa.

A vivência em participar de um CRB me inspirou a realizar as narrativas em roda, desenvolvidas na articulação de três momentos⁵⁶, que se integraram e são descritos a seguir:

- a) primeira roda: acolhida das professoras com a poesia *A menina avoadada*, de Manoel de Barros. Após a leitura da poesia, sentamo-nos no chão ao redor de um tapete com brinquedos, objetos que lembravam brincadeiras e elementos da natureza para uma roda de conversa sobre sentidos, lembranças e sentimentos que a poesia despertou;
- b) segunda roda: convidei as professoras a desenharem o perfil do seu corpo em folhas de papel madeira. Solicitei que, dentro do perfil do seu corpo, expressassem por meio do desenho *a criança que fui/sou e em que ela se relaciona com a professora que me tornei*;
- c) terceira roda: convidei as professoras a socializarem cantigas ou brincadeiras de roda que brincavam quando crianças ou que brincam com as crianças das quais são professoras.

Figura 8 – Segunda roda: desenhos nos perfis do corpo

Narrativas em roda



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora

⁵⁶O professor Júlio não pôde participar por motivo de doença. Estiveram presentes: Damares, Diana e Januária. Posteriormente, ele participou à distância e enviou suas narrativas em gravação de áudio, por meio de aplicativo de mensagem.

Realizamos a segunda roda em meio a canetas hidrográficas, gizes de cera, lápis de cor e música ambiente. Para a realização dos perfis do corpo, uma professora auxiliou a outra, enquanto uma se deitava sobre o papel, a outra desenhava o perfil. Elas tiveram o tempo necessário de acordo com seus ritmos a comporem seus desenhos. Com os desenhos em folha, reunimo-nos em roda, Damares, Diana e Januária e eu, em um momento de mais plena escuta das narrativas. Cada professora em seu tempo, à sua maneira, apresentava seus desenhos, identificando episódios importantes e marcantes das suas infâncias e relacionando-os às professoras das infâncias que se tornaram.

Santos (2010) concebe o desenho como uma “ação narrativa”, que constitui o humano e suas experiências *no* e *com* o mundo. Essa experiência proporciona a expressão do pensamento e resgata nos participantes a expressão gráfica e lúdica, além da capacidade há tantos anos cerceada. Por meio da narrativa gráfica, formamo-nos esteticamente, buscando por meio do traço, da palavra e dentro de si, nossas histórias, memórias e trajetórias, ou, como ressalta Albano (2013), olhar que olha para dentro e para fora.

Ostetto (2019b, p. 66) realizou pesquisa com encontros-ateliês, mediados pelos fazeres expressivos, tais como: pintura, música, dança e outros, e esclarece que esse movimento na pesquisa “abre espaço para a enunciação das histórias de vida, experimentação de diferentes materialidades [...] e ampliação das sensibilidades”. Isso posto, considero importante a expressão das múltiplas linguagens e materialidades expressivas na formação de professores e na pesquisa, pois, além de serem recursos que enriquecem as narrativas, oportunizam

[...] a experimentação e a criação, intensificar o movimento de olhar para si, é como abrir espaço para os participantes-narradores articularem compreensivamente dados do vivido, projetando-se na palavra que fora fertilizada desde os atos de memória iniciais, à criação plástica-pictória ou expressivo-corporal (Ostetto, 2019b, p. 66).

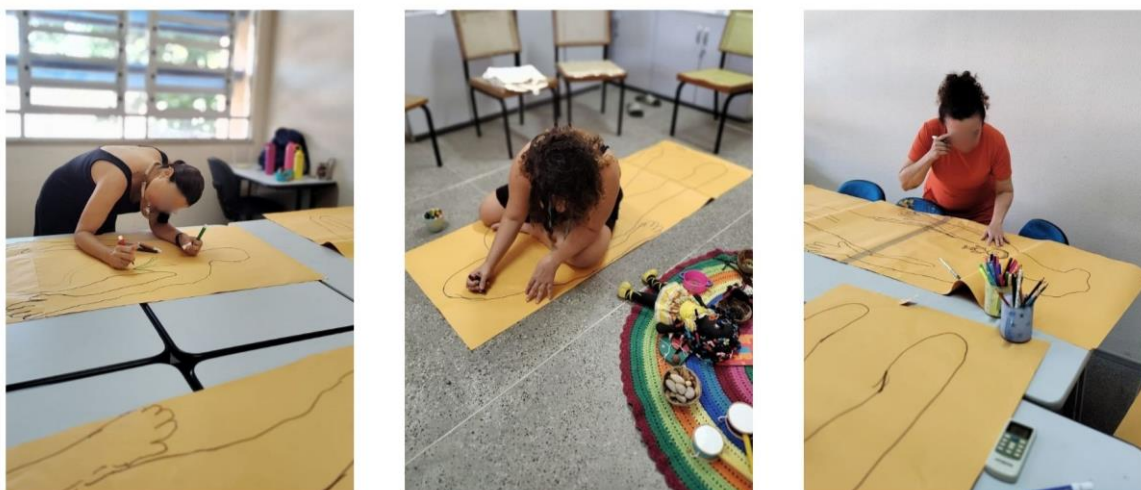
Assim, por meio das narrativas em roda, representadas pela poesia, corporeidade, dança e pelo desenho, foram revelados sentidos, subjetividades das marcas gráficas, poéticas e na corporeidade, vivemos um “fazer de corpo inteiro, articulado ao pensamento”, como, sensivelmente, dizem-nos Ostetto e Kolb-Bernardes (2015, p. 175). A utilização das diferentes linguagens expressivas como potencializadoras da narrativa, proporcionou um ambiente poético e brincante.

Ressalto que somente as narrativas produzidas na segunda roda fazem parte do *corpus* desta pesquisa, a qual possibilitou apreender os sentidos que os professores atribuem às

culturas infantis na sua trajetória docente. Essas narrativas irão perpassar e complementar as análises do material biográfico das entrevistas narrativas.

Figura 9 – Segunda roda: desenhos nos perfis do corpo

Narrativas em roda - Desenho e corporeidade - A criança e a professora que sou



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora

As narrativas de si, narrativas do outro, narrativas em roda possibilitaram uma experiência ética e estética no entrelaçar de narrativas criancceiras e docentes, uma experiência que, como ressalta Delory-Momberger (2008), permite-nos compreender a nós mesmos por meio do outro.

Assim, as narrativas em roda proporcionaram às professoras criancceiras uma escuta atenta, interessada, na qual a fala de cada uma foi acolhida. Em algumas ocasiões, as narrativas se assemelhavam com a história de vida de uma outra participante, o que era expressado em sorrisos, por um movimento afirmativo, e nas falas, exemplificadas nestes trechos: “Assim como eu, a Diana também brincava na rua” (Januária); “E o engraçado é que a gente vai se identificando com tantas coisas, na forma, na expressão, a gente vai se identificando com a fala do outro” (Diana); “Vocês brincavam com fogo? Eu nunca brincava” (Damares). Finalizamos nosso encontro coletivo lembrando algumas cantigas de roda e brincadeiras cantadas que nos atravessam e compartilhando conjuntamente. Esse momento nos trouxe lembranças afetivas e satisfação em partilhar uma recordação-referência, que nos constitui como sujeitos brincantes. A fotografia a seguir ilustra bem esse momento.

Figura 10 – Terceira roda: brincadeira cantada lagarta pintada

Narrativas em roda - convite a brincadeira

Brincadeira Lagarta Pintada

Lagarta Pintada

Quem foi que pintou

Foi uma velhinha

Que passou por aqui

No tempo da era

Fazia poeira

Puxa lagarta

Na ponta da orelha



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora.

Na roda, de mãos dadas, todas(os) somos iguais, conseguimos olhar no rosto um dos outros, ninguém ocupa lugar superior ou inferior. De acordo com Ostetto (2009), por meio das vivências coletivas nos círculos, rodas de conversa, rodas de dança, podemos despertar a sensibilidade que está presente ou adormecida em nós adultos e professores. O convite para dançar e brincar em rodas possibilitou “articular a experiência e alguns dos seus significados, dos quais o círculo emerge como um instigante princípio para se pensar e fazer educação com inteireza e beleza” (Ostetto, 2009, p. 187).

3.5 “Para se dançar ciranda, juntamos mão com mão”⁵⁷: convite à participação na pesquisa e procedimentos éticos

Como já mencionei, os sujeitos participantes desta pesquisa são três professoras e um professor da EI que exercem suas docências em creches e pré-escolas da rede pública municipal de Fortaleza-CE. Minha trajetória como professora e como formadora na formação continuada da EI da rede pública fortalezense me possibilitou conhecer e estabelecer vínculos com um número significativo de docentes.

⁵⁷ Trecho da cantiga de roda *Minha Ciranda*, de Lia de Itamaracá.

Desse modo, o convite para ser um(a) participante da pesquisa foi feito por aplicativo de mensagem às professoras e, ao professor, o convite foi feito pessoalmente em um encontro que tivemos em uma assembleia de professores. O principal critério de participação na pesquisa foi estar atuando na EI nos últimos três anos.

Os quatro professores aceitaram prontamente o convite e manifestaram interesse em participar. Convite aceito, planejei nosso primeiro encontro para a apresentação dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos éticos e a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁵⁸ (APÊNDICE B). Além disso, foi esclarecido que o(a) participante teria o direito de retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para si, sendo que todas essas informações constam no referido termo⁵⁹. Um acordo ético contemplado no TCLE foi o uso de nomes fictícios, um procedimento que preserva a identidade do(a) participante. Solicitei no primeiro dia que pensassem, para os próximos encontros, em um nome pelo qual gostariam de ser identificados na pesquisa. Combinamos conjuntamente que seria um nome afetivo e que tivesse relação com suas histórias de vida.

O primeiro encontro foi realizado no dia 14 de abril de 2023, na sala de Artes da FACED/UFC. Esse dia foi um dia feliz, de entusiasmo e de muita concentração, afinal, eu estava realizando uma pesquisa (auto)biográfica pela primeira vez... Perguntas povoavam meus pensamentos: saberia me dispor em uma escuta atenta e sensível? Como seria para os participantes trazer à tona memórias e experiências sobre suas histórias de vida?

Lembrei-me dos meus estudos sobre a pesquisa (auto)biográfica e sobre as narrativas, esse rememorar me alicerçava e eu pensava: é a sua pesquisa! Meu peito se encheu de emoção! E me fez lembrar o que diz Rinaldi (2014b, p. 124) quando enuncia que o ato de escutar envolve ética, consciência, “uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção; é um ato originado por emoções que estimula emoções”. Assim, eu pensava em realizar esta pesquisa, com emoção, comprometimento e ética.

A escuta implica uma abertura para estar aberto ao outro, às diferenças, às emoções, reconhecendo o valor das trajetórias, pontos de vista e memórias de quem narra. Com essa lembrança sensível, preparei um momento de acolhimento, com cores, sabores e aromas que nos aguçam os sentidos e as memórias.

⁵⁸O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPESQ) da UFC via Plataforma Brasil.

⁵⁹Esse termo segue os princípios éticos da pesquisa e determinações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Figura 11 – Primeiro encontro para apresentar a pesquisa

Uma pesquisa com professoras e um professor - um convite



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora.

Aos poucos foram chegando, cada um em seu tempo... Enquanto aguardávamos a chegada de todos, íamos conversando sobre os desafios da docência e do cotidiano do(a) professor(a) de EI. Uma participante desistiu no dia 13 de abril de 2023, dia anterior ao primeiro encontro, pois não estava mais disposta de tempo para participar. Então, tive que iniciar com três participantes.

Após a chegada das professoras e do professor, realizamos uma conversa sobre o projeto de pesquisa, na qual explicitamos a problemática, os objetivos e os termos éticos, com tempo para perguntarem e sanarem dúvidas sobre a pesquisa. Nesse momento, deram novamente suas anuências e expressaram satisfação em participar da pesquisa. A primeira delas foi Januária⁶⁰, que mencionou: “Faz bem pouco tempo que fui aprovada no mestrado em Artes. Estou muito empolgada em poder participar, Janice, essa oportunidade também me fará adentrar no mundo da pesquisa”⁶¹. Damares, com toda delicadeza que lhe é peculiar, disse: “Não sei em que posso ajudar, mas estou muito disposta a aprender e participar”. Júlio expressou: “Estou lisonjeado com o convite e quero aprender os caminhos da pesquisa”.

Ainda no primeiro encontro, combinamos as datas e os horários para as entrevistas narrativas e realizei a entrega dos Baús de recordações, uma referência às “recordações-

⁶⁰ Os nomes foram pensados a partir do segundo encontro, no entanto já estou os referenciando a partir da descrição do primeiro encontro.

⁶¹ Falas registradas no Diário de Itinerância em 14 de abril de 2023.

referências”, conceito fundante da obra de Josso (2010), que aborda as recordações simbólicas, concretas ou visíveis que aguçam sentimentos, emoções e experiências significativas.

Solicitei aos participantes que coletassem os “objetos-recordações” que trazem as memórias de suas infâncias, que seriam como chaves dos portais das narrativas das experiências com as culturas infantis que viveram, ou que estão vivas, em seus modos de ser e de se relacionar com o mundo. Explicitar porque chamo objetos-recordações.

No dia seguinte, 15 de abril de 2023, realizei contato com outra professora que aceitou participar da pesquisa e escolheu ser chamada de Diana. Com ela, agendei um dia para apresentar a pesquisa, os objetivos, e, realizada a leitura do TCLE, após essa ação, um momento para esclarecimentos e dúvidas sobre as entrevistas narrativas e a pesquisa. Diana assim expressou seu contentamento em participar: “Estou feliz com o convite e em poder contribuir. Já participei de uma pesquisa que eu não me reconheci nela, penso que essa pesquisa que você realizará, Janice, irá trazer a voz dos professores de EI”.

É importante frisar que todas as entrevistas narrativas foram gravadas, transcritas e textualizadas. Após cada transcrição, os textos foram enviados para as professoras e para o professor para conferência, modificação ou acréscimo do que havia sido relatado em suas entrevistas. Todos concordaram com esse procedimento ético e se colocaram à disposição para a leitura/revisão de suas narrativas e, posteriormente, deram suas anuências.

Com essa abertura e o elo de confiança que ora se iniciava, foi composto o grupo de professores crianceiros com quatro participantes. Apresento algumas informações de suas trajetórias de formação do ano de 2023 no quadro a seguir.

Quadro 4 – Informações sobre as professoras e o professor crianceiros participantes da pesquisa

Nome	Ano que entrou na rede pública de Fortaleza	Escolaridade	Anos de atuação na Ed. Infantil	Agrupamento que atuou em 2023
Damare	2016	Graduação em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia	8 anos	Infantil III
Diana	2014	Graduação em Pedagogia, Especialização em Gestão Escolar e Mestrado em Ciências da Educação –	10 anos	Infantil I

		<i>Universidad San Carlos - Paraguai</i>		
Januária	2004	Graduação em Pedagogia, Especialização em Metodologia de Ensino em Artes, Cursando Mestrado Profissional em Artes – IFCE	20 anos	Infantil I
Júlio	2016	Graduação em Pedagogia, Especialização em Educação Infantil, Cursando Mestrado Profissional em Artes – IFCE	8 anos	Infantil III e IV

Fonte: Elaborado pela autora.

No próximo capítulo, explicitarei a história dos nomes fictícios escolhidos pelos participantes, oportunidade na qual serão apresentados em suas singularidades, com boniteza e alegria. Aguardem!

3.6 “A ciranda vai e vem, para a gente brincar mais um bem”⁶²: do processo de análise do *corpus* da pesquisa

Como já mencionado anteriormente, as narrativas do baú de recordações, as entrevistas narrativas e as narrativas em roda constituem o *corpus* de análise desta pesquisa. Todas as narrativas produzidas nos três momentos com os sujeitos foram gravadas e, posteriormente, transcritas, por mim. Nesse momento, adentrava novamente nos portais das histórias de vida e recordações de cada participante, levando em consideração risos, pausas, reticências e silenciamentos. Realizar esse trabalho significou um primeiro momento de aproximação com o material biográfico, à medida que ia realizando a pesquisa, ia transcrevendo, organizando os dados e realizando anotações no diário de itinerância.

Fui imergindo no universo das narrativas e do *corpus vivant*, como bem realça Goldberg (2016, p. 66) quando, ao escrever sua tese, deixa claro que “a palavra dados não consegue dar conta desse material vivo, material que tem voz própria, que fala e tem presença”.

⁶² Letra da música *Preta Cirandeira*, de Lia de Itamaracá.

A referida pesquisadora prefere chamar de um *corpus vivant* (vivo)⁶³, para dizer do diferencial que caracteriza a pesquisa (auto)biográfica, na qual as narrativas estão impregnadas pela vida que buscam entrar para a história.

Seguimos relatando o processo de análise do material vivo desta investigação. Após a organização do material biográfico, realizei muitas leituras. Primeiramente li como se estivesse lendo um livro de contos, uma leitura leve e curiosa, e pensava no que diz Benjamin (1985, p. 213): “quem escuta uma história está em companhia do narrador, mesmo quem a lê partilha dessa companhia”.

Ao final das leituras, senti-me como descreve Benjamin (1985), nas companhias de Damares, Diana, Januária e Júlio, e, ao mesmo tempo, honrada em ouvir e ser desafiada a interpretar essas histórias. Perguntas povoavam meu pensamento, que anotava no diário de itinerância: Como interpretá-las, como apresentá-las? Que metodologia de análise seria a mais profícua para acolher as singularidades das narrativas, em seus sentidos e suas profundidades reflexivas, singularidades e beleza?

Estava claro para mim e minha orientadora que não caberia uma metodologia de análise que segue uma sequência de passos, mas uma metodologia que significasse uma ruptura com a ideia de métodos únicos e seguros de investigação, perspectiva por muito tempo difundida pela ciência positivista.

O caminho escolhido para o processo de interpretação do material biográfico é o sugerido por Delory-Momberger (2012, p. 532), que propõe uma significação dos textos que permita realizar a análise das estruturas sociais, conhecer “a maneira como os atores constroem as constelações de ações, acontecimentos, experiências de sua vida”. Perspectiva que evidencia a vida, o humano, os sentidos construídos pelos participantes em suas diferentes expressões e manifestações de compreensão de mundo.

Em conformidade com essa construção, escolhi juntamente com minha orientadora caminhar com base na perspectiva hermenêutica-fenomenológica, que entende que “a compreensão de um fenômeno se encontra inteiramente entremeada pelo outro, e pelos “preconceitos”, que também fazem parte desse outro. Trata-se, enfim, da procura ou construção de novos contextos, capazes de dar novos sentidos, a novos elementos” (Frota, 2001, p. 15). É com esse olhar, inspirada nessa perspectiva de compreensão da vida e do fenômeno em si mesmo, que me debruço sobre as referências teóricas e sobre as narrativas dos sujeitos.

⁶³Termo utilizado pela Prof.^a Dr.^a Martine Lani-Bayle, da Universidade de Nantes – França, que foi orientadora de Goldberg (2016) em seu Doutorado sanduíche.

Para o processo de análise da interpretação das narrativas, encontro na transcrição e textualização das narrativas dispositivo metodológico coerente com a profundidade e as singularidades das vozes dos participantes. O processo de transcrição, de acordo com Meihy (1991, p. 32), sugere um fazer cuidadoso, inclusive no “sentido poético”; implica, outrossim, “evidenciar o narrador em sua essência maior”.

A textualização das narrativas, segundo Frota (2001, p. 19), tem como intenção, por meio da transcrição e textualização de suas falas, o reconto das narrativas. Inspiro-me no que diz a pesquisadora: “deixando nelas a marca do meu olhar, da minha leitura e compreensão. Sou agora uma nova narradora. E você, meu leitor, um outro intermediário e, quem dera, um novo narrador, ao recontar esta história”. Ou seja, na textualização, recriam-se as sensações, os sentimentos, dando espaço às vozes das narradoras-professoras e do narrador-professor cianceiros. Ainda na proposição de Frota (2001, p. 18), “Toda narrativa traz consigo a comunicação de um sentido, que não existe em si mesmo, mas na relação com um outro. O sentido de uma narrativa, portanto, se amalgama à própria existência de quem a escuta, se entrelaça com a história de quem a escuta e, posteriormente, a narra.”

Assim, acolher as histórias de vida das professoras e do professor cianceiros e realizar essa investigação com docentes me levou, inevitavelmente, para “regiões de mim”, como instiga Barbier (2002, p. 33), a escuta sensível, tão cara a nós docentes da EI, foi exercida como um compromisso com o humano e que, para mim, significou “saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender do interior as atitudes e os comportamentos. [...]” (Barbier, 2002, p. 94). Em continuidade com esse princípio ético, nesse momento de transcrever as vozes, representadas em narrativas, espero realizar uma tessitura que traga a essência e os sentidos atribuídos às culturas infantis na perspectiva dos professores participantes.

Para construir a apresentação do material biográfico por meio da transcrição e textualização das narrativas, realizei uma leitura minuciosa e uma análise mais aprofundada do material biográfico produzido nas entrevistas narrativas, com o baú de recordações e nas narrativas em roda, tendo em vista os objetivos da tese. Nesse processo, fui marcando com canetas hidrográficas de diferentes cores os temas que emergiam das narrativas. Após a identificação dos temas, realizei uma leitura cruzada de todo o material biográfico, buscando relações entre os temas e identificando os que repetiam, associados, relacionados e específicos.

Para análises do *corpus*, utilizei a estratégia da triangulação, um método de análise de dados no qual sistematizei, a partir do meu olhar de pesquisadora, as falas das narrativas dos sujeitos e as referências teóricas direcionadas para as temáticas emergentes. Assim, busco fazer

relações e tecer interpretações sobre as experiências de professores de EI com as culturas infantis. A triangulação é muito utilizada na pesquisa qualitativa, possibilitando, de acordo com Denzin e Lincoln (2006), o entrelaçamento de todo o material biográfico, a interpretação do pesquisador e o diálogo com as teorias, uma compreensão mais aprofundada do fenômeno.

Os temas foram organizados em quatro grandes temáticas e em “chaves de leitura”, procedimento de análise descrito por Motta (2022, p. 9) e utilizado em sua pesquisa, que permitiu “traçar interpretações e considerações, ampliando o diálogo e a compreensão de pontos definidos como essenciais na temática pesquisada.” Defino como chaves de leitura desta pesquisa os subtemas emergentes dos quatro grandes temas.

Agora, convido-lhes a entrar nos portais das narrativas contadas pelos objetos dos baús de recordações das professoras e do professor crianceiros. Nesses baús, objetos-recordações cheios de histórias e sentidos. Por meio deles, apresento as singularidades de cada história de vida e as experiências com a cultura infantil dos sujeitos. Vamos juntos?

Figura 12 – Das experiências nos quintais das infâncias



Fonte: Criação da autora.

4 “TODA GENTE HOMENAGEIA JANUÁRIA, DAMARES, DIANA E JÚLIO... NA JANELA”⁶⁴. NARRATIVAS E RECORDAÇÕES: REFERÊNCIAS SOBRE INFÂNCIAS

“A criança me deu a semente da palavra”.

Manoel de Barros (2018, p. 57).

Eis que chega o momento mais aguardado, conhecer o perfil e, mais de perto, as professoras e o professor crianceiros participantes desta investigação. Nesta etapa da escrita da tese, inspiro-me em Walter Benjamin (1985, p. 205), ao dizer que a narrativa floresce num meio de artesanaria, no campo, no mar, na cidade... Concordo com o autor e complemento: a narrativa está nas relíquias dos nossos baús de recordações, no cotidiano com as crianças, nas fotografias, nos desenhos, na força da palavra e do pensamento que se entrelaçam e tecem narrativas, “ela própria, uma forma artesanal de comunicação”. Ponho-me à disposição dessa artesanaria, como “a mão do oleiro na argila do vaso” (Benjamin, 1985, p. 185). Seguimos adentrando devagar nas histórias de vida dos participantes crianceiros, autoras e autor das narrativas que ora lhes apresento.

Início a apresentação das professoras e do professor crianceiros a partir do meu olhar para suas singularidades, em forma de texto poético, na certeza de que “a poesia está guardada nas palavras”, é o que profere Manoel de Barros (2013, p. 374).

Em seguida, apresento as histórias dos nomes fictícios e as narrativas contadas por meio de objetos que contam sobre suas recordações-referências contidas nos seus baús de recordações. As narrativas serão ilustradas pelas fotografias dos objetos-recordações que foram escolhidos para contar essas narrativas.

4.1 “Remam, remam... Quem trazer um baú cheio de recordações”⁶⁵: apresento-lhes as professoras e o professor crianceiros

Nesta etapa da tese, caminho com Damares, Diana, Januária e Júlio, entrando nos portais das suas narrativas de si. Convido você, leitor, a estar junto comigo, em escuta, pelas mãos e histórias das professoras e do professor crianceiros e seus objetos-recordações, repletos de sentidos e experiências que os atravessam. Inspirada por essas histórias, vejo-os pelo olhar

⁶⁴ Verso parafraseado da música *Januária* (1968), composição de Chico Buarque.

⁶⁵ Brincadeira popular também conhecida como *Boca de forno*.

da linguagem poética escrita nas páginas do meu diário de itinerância. Acredito, assim, como bem revela Ostetto (2024)⁶⁶, que fazer com a mão e com o coração é uma necessidade epistemológica.

4.1.1 Damares: “a sombra da árvore ainda me encanta”

A natureza
 Era sua companheira
 De muitas brincadeiras
 Árvore, areia
 Cheiros, estesias
 De terra molhada
 Folhas pisadas
 E tudo isso a encantava
 (e ainda encanta!)
 Tardezinha
 Era na casa da vizinha
 E o que fazes lá, menina?
 Vou brincar e comer cocada!
 Hum!
 Gostinho de infância
 Ainda hoje lembrada.

Foto 1 – Baú de recordações de Damares



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora.

Damares é uma pessoa de voz doce, cabelos cacheados e de um sorriso e risadas encantadores. Damares foi o nome escolhido por ela, em homenagem a uma criança autista, da qual foi professora no ano de 2022. Falar da criança Damares lhe emociona, pois teve que estudar para melhor compreender as especificidades de desenvolvimento da menina e, por meio do estudo, do afeto e da resiliência, aprendeu muito. Nas palavras da professora, “foi um presente ver Damares se desenvolver e interagir com as outras crianças”. Para a docente, um verdadeiro crescimento pessoal e profissional, e finaliza: “Damares queria conhecer o mundo e eu também, só que me propus a conhecer pelos olhos dela.”

⁶⁶Informação proferida em comunicação oral no X Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica, na sessão de grupo de pesquisa Narrativas autobiográficas pelas veredas da Educação e da arte: formação e pesquisa, saberes e práticas, realizada no dia 22 de maio de 2024.

Figura 13 – Baú de recordações e objetos pessoais da Prof.^a Damares



Fonte: Registro feito pela autora de objetos pessoais da Prof.^a Damares.

A Damares professora inicia a apresentação dos objetos de seu baú de recordações dizendo, entre sorrisos, que seus objetos não couberam todos no baú, e, por isso, trouxe o que estava mais vivo em sua memória. O primeiro objeto apresentado foi um saquinho de areia; na verdade, a professora Damares, inicialmente, pensou em uma árvore, pois se lembra de uma árvore enorme sob a qual brincava embaixo de sua sombra. Como não pôde trazer a árvore, a professora Damares trouxe um saquinho com **areia** e outro saquinho com elementos da natureza, para representar os principais elementos que faziam parte de suas brincadeiras.

A sombra da árvore ainda me encanta. Os gravetos, as folhinhas e rosinhas pequeninhas... os gravetos lembro de riscar no chão, as folhas secas que eu pisava e tinha aquela sensação, na verdade, aquele som quando a gente pisava ia crescendo e isso e fazia bem (risos) (Prof.^a Damares).

O segundo objeto que Damares trouxe em seu baú foi um terço, um símbolo da religião católica, representando a importância da religiosidade que lhe acompanha desde a infância, tendo como referência seu pai e sua mãe, que lhe educaram na doutrina da religião católica e lhe repassaram valores e ensinamentos nos quais a fé é um pilar, o que acredita e pratica até hoje.

Meus pais apresentaram a religião para mim e o Deus que eles acreditam também, fui construindo a minha fé. E, aí, eu continuei acreditando naquilo que meus pais foram repassando para mim; então, esse saquinho traz **o terço**, o símbolo da religião católica, e muitas coisas boas aconteceram através da minha oração, através do que eu acredito e muitas experiências vividas com a minha fé e que colaboram para o meu crescimento espiritual (Prof.^a Damares).

Ainda sobre as lembranças das brincadeiras com a natureza, Damares se lembra do cheiro da terra molhada, ela gostava de quando a mãe ia aguar a terra e sentir aquele cheiro. Damares refere-se ao costume cearense de molhar a terra no qual as avós, as mães costumavam jogar água na terra dos quintais, para a poeira baixar e, assim, não entrar tanta poeira nas casas, elas também faziam essa ação para preparar a terra do quintal ou da ruas para que as crianças pudessem brincar. Hoje, o cheiro de terra molhada faz parte das lembranças sensoriais de Damares e povoam sua memória.

A terceira lembrança é **o cheiro da terra molhada**, eu gostava demais quando a minha mãe ia “aguar” a terra. É assim que fala, aguar? (risos) Pelo menos era assim que a minha mãe falava, “aguar”. E subia aquele cheiro da terra e ficava inalando aquele cheiro, eu achava tão maravilhoso. E hoje, quando chove, logo na primeira chuva, quando sobe aquele cheiro de terra molhada, me remete lá para o quintal da minha casa, onde eu morava com meus pais. E lá tinha essa cultura das famílias “aguar” o seu quintal. Então, era o cheiro de terra no meu quintal e no quintal da vizinha. E isso percorre essa memória da infância (Prof.^a Damares).

Em seu baú de recordações, a professora Damares trouxe um sabor de sua infância: **uma cocada!** A sua vizinha fazia cocada para vender. E o que essa cocada tinha de tão especial? É ela mesma quem responde. O que sobrava da feitura da cocada a vizinha deixava para suas filhas e para Damares comerem. Ela diz que era um costume “sagrado” pedir à sua mãe para ir brincar na casa da vizinha, mas, na verdade, era mesmo para comer a cocada! Então, digo à Damares: quem nunca raspou o tacho do doce, do papeiro de mingau e da mistura do bolo? Lembranças muito caras de muitas crianças. Para Damares, esse sabor lhe acompanha até hoje, uma lembrança muito marcante da sua infância.

Eu também trago um gosto: **uma cocada!** E o que era essa cocada tão especial? Eu ia para a casa dessa vizinha pela cocada dela, porque ela fazia cocada para vender e a sobra ela deixava para as filhas dela e eu comer. Então, era “sagrado” eu pedir à minha mãe para ir para a casa da vizinha. Eu dizia que era para brincar, mas, na verdade, não era! Era para eu comer a cocada, então o gosto da cocada me acompanha até hoje. E toda vez que eu vou comer cocada não tem como não lembrar da minha infância (Prof.^a Damares).

Outro objeto-recordação do baú de Damares é uma boneca de pano, esse brinquedo lhe traz boas recordações, pois ganhou de uma professora muito querida. Apesar de não ver ou

encontrar essa professora há um tempo, sempre que lhe pedem para falar sobre uma professora encantadora, que tem respeito e acredita no potencial das crianças, uma professora que educa e cuida, Damares se lembra dessa professora encantadora e do seu gesto afetuoso, que lhe marcou positivamente, tanto que ela guardou a boneca durante muito tempo.

A recordação de Damares me fez me lembrar de uma certa professora encantadora da Literatura⁶⁷, a qual se derretia pelas pessoas e dava aulas de arrancar suspiros nas crianças. Assim foi com Damares, ao falar de sua professora com toda sua emoção. Damares também brincava de ser a professora da boneca e de lhe ensinar as tarefas. A boneca tinha até **caderno feito de caixa de maizena**⁶⁸ feito por ela.

Outro objeto que eu trago para simbolizar é uma **boneca de pano**. A primeira por eu ter ganho essa boneca da minha professora, ela era muito muito querida, faz muito tempo que eu não a vejo, mas eu a trago comigo, sempre que é para falar de um professor encantador, de um professor que te respeita, um professor que acredita em ti e desse professor que educa e cuida eu lembro dessa professora. Então, um gesto muito afetuoso que ela fez foi dar essa boneca de pano para mim. Até um dia desses (de verdade!), eu possuía essa boneca de pano, ela tinha um grande significado para mim. E, aí, eu comecei a ensinar essa boneca de pano, eu era a professora dela. E, aí, eu trago esse objeto aqui, um **caderno feito de caixa de maizena**, onde eu fazia os cadernos para as bonecas (Prof.^a Damares).

Damares se lembra de brincar de faz de conta com as bonecas. Ela se lembra da cena com nitidez: as bonecas eram alunas e sentavam todas em fileiras; na brincadeira, Damares reproduzia o papel de uma professora tradicional. Nesse momento, faz uma pausa em sua narrativa e fala sobre a pedagogia tradicional, das atitudes desse tipo de pedagogia estarem ainda tão enraizadas em alguns professores e em suas práticas pedagógicas. Damares enfatiza que se faz necessário que estejamos em constante reflexão sobre o tipo de profissional que somos e de como precisamos agir com as crianças. Ela esclarece que, antes mesmo de ser professora, tem uma história construída.

Eu ainda posso ver na cena, as bonecas todas sentadas, só que eu era uma professora tradicional (risos), eu sentava elas todas na fileira com o caderno na mão (risos). E por isso que muitas vezes temos atitudes tradicionais, porque ficou tão enraizado em nós. Então, não dá para desconstruir tudo. Ficou alguma coisa. E o que se pode fazer é estarmos nessa constante reflexão, no sentido profissional e com as crianças e como agir com elas. E antes de a gente entrar na educação, a gente tem uma história, essa é minha história sendo contada (Prof.^a Damares).

⁶⁷A professora encantadora (2010), de autoria de Márcio Vassallo.

⁶⁸Maisena se refere à farinha de amido de milho utilizada na culinária para fazer bolos, mingau, biscoito. Maizena com “Z” se refere à marca registrada que comercializa esse produto.

Damare finaliza salientando que tudo que narrou foi sobre coisas que marcaram sua infância e que a constituem, sentindo ainda as sensações dos cheiros e sabores de sua infância. Os objetos apresentados representam sua afetividade, vontade de fazer sempre o melhor como profissional e como pessoa, duas dimensões que não são dissociadas quando se é professor. Ela enfatiza os ensinamentos dos seus pais na sua construção como pessoa.

Tudo isso que eu falei são coisas que marcaram a minha infância, que me constituiu e que eu valorizo, ainda sinto as sensações. E esses objetos que eu trouxe hoje representam toda a minha afetividade, toda essa vontade de fazer sempre o melhor, principalmente dentro da minha profissão e como pessoa, porque os meus pais eles me ensinaram tudo que se tinha para ensinar para uma pessoa se constituir, nesse caminho que é fazer o bem para alguém (Prof.^a Damare).

4.1.2 Diana: “as papoulas vermelhas eram as coberturas do bolo”

Dianinha

Assim chamava a vó

A avó de flor no cabelo

Avó musical, acolhedora

Como ela só.

Diana resistente

Por seu direito

De brincar e criar

Bolo de cobertura de papoula

Mistura de areia e lama

Valeu a persistência

Adulta brincante

Agora no reisado

É mestra

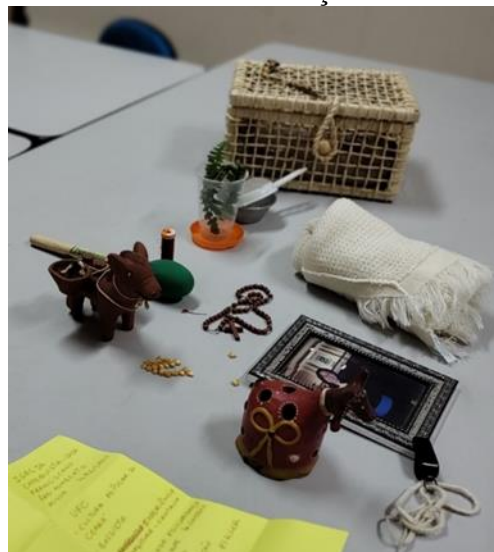
Reúne meninas

E Catirinas

Nas cirandas a rodar

Entre reis, rainhas e jaraguás

Foto 2 – Baú de recordações de Diana



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora.

Diana, na mitologia grega, é uma deusa, nome derivado do latim que quer dizer “iluminada”. Na cultura nordestina, é brincante de reisado, é “luz a iluminar” a Festa de Reis. Que honra ouvir sua história de vida!

Figura 14 – Baú de recordações e objetos pessoais da Prof.^a Diana



Fonte: Registro feito pela autora de objetos pessoais da Prof.^a Diana.

Aos cinco anos, ela morava com seus avós maternos pelos quais foi criada durante um tempo. Eles são naturais da cidade de Guaramiranga, cidade serrana localizada no Maciço de Baturité, interior do Ceará. Assim como muitas famílias do interior, vieram para a capital Fortaleza para tentar uma vida nova. De acordo com suas lembranças, seu avô era muito rígido, ele não gostava que as crianças da rua brincassem de bola: “Meu avô sempre foi muito rígido e ele não aceitava nenhuma criança da rua brincar. As crianças que iam para a rua brincar de bola, ele tomava a bola e estourava. Se tivesse alguém brincando em frente à casa dele, ele jogava água nas crianças, e ele também me proibia de brincar” (Prof.^a Diana).

Essa rigidez e intransigência também se estendia às brincadeiras de Diana, quando seu avô a via brincando, ele a colocava de castigo, de joelho nos grãos de milho. Um fato que infringe os direitos de uma criança sendo lembrança muito difícil e dolorosa para uma Diana.

No entanto, ela não guarda nenhum rancor do avô, pois foi uma figura muito presente durante sua vida. Isso fazia Diana pensar e acreditar que seu avô a colocava de castigo, por reproduzir a forma que tinha sido criado por seus pais. Nas narrativas a seguir, Diana fala da relação com os avós maternos e de como eles estiveram presentes em sua vida, sendo a relação com a avó Margarida uma representação positiva e um incentivo ao gosto pela música e pela cultura popular.

Ao meio-dia meu avô se deitava no corredor no chão e eu aproveitava para brincar, e, quando ele acordava, que me via brincando, ele me colocava de castigo. E por isso eu trouxe esses **grãos de milho**, porque ele me levava lá para o quintal e eu tinha que ficar de joelhos.

Eu não tenho rancor do meu avô, porque ele foi uma figura paterna muito presente, e por isso que eu trouxe esse **jumentinho**; meu avô me levava para a serra (Guaramiranga), lá não tinha transporte e a gente descia em um certo lugar em Guaramiranga. O carro só ia até determinado local e só depois só dava para ir em animal, cavalo ou jumento. Eu ia de jumento, dentro do balaio.⁶⁹ Um balaio era para a bagagem e o outro eu ia dentro. Esse meu avô ele era desse jeito, mas me proporcionava esses momentos com a natureza, ia me buscar na escola. A minha mãe por muito tempo ela me deixava esperando na escola, eu era a última a sair, ela ia me buscar já de noite e aquilo ali arrasava comigo. E, aí, ele decidiu ir me buscar e ele era o primeiro a chegar, ele ia me buscar para eu não ficar esperando.

Então, assim, a presença deles me marcou muito. Tinha essa questão do meu avô ser muito rígido, muito correto, exigente; e a minha avó era muito amorosa, ela dizia: sai do caroço de milho. Quando ele ia me proibir de alguma coisa, ou querer me bater, ela me protegia e ela dizia: não faça isso não, ela é uma criança.

E hoje eu penso: puxa, ele fazia isso comigo, mas eu entendo que era muito da forma que ele foi criado. A minha avó Margarida era o oposto do meu avô Rodrigo, a minha avó gostava muito de música, e, aí, eu trouxe até a **baqueta**... Ela não podia pegar em nada, que ela tocava, batia nas panelas e, de noite, quando a gente ia dormir, ela sempre cantava, me ensinava a rezar e sempre tinha umas músicas, que, quando ela estava na cozinha, sempre cantava, eram músicas que eu não conhecia, não era músicas de rádio, eram músicas da infância dela, músicas de ofício, reisado, e, lá em Guaramiranga, tinha “os caretas”⁷⁰ e eu trouxe a baqueta por conta da minha avó gostar de tocar e ser muito musical. Trouxe também **uma flor**, porque a minha avó sempre andava com uma flor no cabelo e ela era muito conectada com a natureza (Prof.^a Diana).

Diana tem muitas lembranças de sua infância no interior, de uma infância a contemplar as coisas simples, de estar em contato com a natureza e com a cultura local que é vivenciada por ela, como na colheita do café. Já a avó paterna proporcionou à Diana outras

⁶⁹Balaio é um cesto baixo, redondo ou oval, grande, feito de palhinha, verga e outros materiais, servindo tanto para usos rurais quanto domésticos.

⁷⁰Do interior à capital, mantém-se a tradição no período da Semana Santa; os “caretas” invadem ruas, avenidas e bairros, das pequenas cidades às grandes metrópoles. Grupos de jovens brincantes se vestem com roupas irreverentes, máscaras, chicotes e demais apetrechos (Costa, 2024).

vivências, como passeios e viagens, ampliando suas referências culturais na infância. Ela trouxe uma linha de costura em seu baú para representar sua avó paterna, que era costureira.

Eles me levavam nas férias para Guaramiranga; a gente ficava na casa de um primo deles e era na colheita do café, então eu lembro de, quando criança, eu colher café, tratar, e eu lembro que eram vários dias nesse preparo, colocava dentro dos balaios. Ah, e, à noite, eu sempre ia procurar vaga-lumes, e colocava dentro dos potes para trazer para Fortaleza e as minhas colegas ficavam encantadas!

A minha avó me chamava de Dianinha. E a outra avó, a paterna, era costureira, ela não morava em Fortaleza, morava em Recife, mas ela sempre mandava roupas para as minhas bonecas e ela era uma avó muito meiga, muito carinhosa. Ela tinha um carinho imenso por mim e por meu irmão e eu lembro de ir para a casa dela e ver ela costurando. E ela tinha um padrão de vida melhor e ela me proporcionava muitas coisas, passeios, brinquedos, viagens, coisas que eu não tinha com os meus pais (Prof.^a Diana).

Após um tempo, Diana voltou a morar com seus pais. Ela relata que ganhava muitos brinquedos da avó paterna, das amigas de sua mãe, mas ela os guardava e não permitia que Diana brincasse, alegando que ela iria quebrá-los. A ausência dos brinquedos industrializados fazia falta à Diana, mas não era empecilho para que ela deixasse de brincar. Então, Diana passa a criar suas próprias brincadeiras, com materiais de uso cotidiano e com elementos da natureza, tais como plantas, flores vermelhas, areia e água.

Quando eu saio da casa dos meus avós maternos e vou morar de fato com os meus pais, fui morar num lugar mais urbano, em uma rua que tinha paralelepípedo. E eu tinha brinquedos que eu ganhava no meu aniversário, das amigas da minha mãe, da minha avó paterna, tias, mas a minha mãe não deixava eu brincar, era tudo dentro da caixa, em cima do guarda-roupa, tinha uns brinquedos que eu não conseguia nem abrir, eu não podia brincar, minha mãe dizia que eu ia quebrar. Aí eu brincava com o que tinha, que era os potes de condimentos, a gente chamava de cacareco. O que a minha mãe ia jogar no lixo, eu pegava para brincar na rua, na calçada, com as minhas colegas que também brincavam com esses objetos.

E eu trouxe também uma **plantinha**, porque tudo tinha planta. Você ia brincar de comidinha, tinha que ter a planta, e a gente fazia várias receitas, procurava plantas de várias tonalidades: as papoulas vermelhas eram as coberturas do bolo, as folhas eram o bife, o capim era o macarrão, e mistura com areia, com lama. Então, eu brinquei até os meus onze anos, eu brincava muito de casinha e de fazer comidinha e tinha também o brincar de correr, brincar de amarelinha, corda, pedra, esconde-esconde, carimba, sete pecados, e eu guardo muito dessas brincadeiras comigo (Prof.^a Diana).

Após as recordações da infância, Diana traz em sua narrativa as recordações da escola e do seu percurso formativo, nos movimentos da igreja, na educação e na cultura popular. Para Diana, foi marcante as aulas de um professor de História e Geografia, pois ela viu sentido em estudar, principalmente, porque via nessas disciplinas o sentido para o entendimento das questões sociais, geográficas e históricas, assim, a menina Diana passou a gostar mais de estudar.

Eu lembro que eu não gostava de estudar, porque eu não via sentido em estudar. Eu não entendia porque eu tinha que estudar; algumas coisas não fazia sentido nenhum para mim e, só depois, que eu reprovei um ano, e eu até pensei que meus pais iam brigar comigo, iam me bater. Eles não fizeram nada disso, conversaram comigo e essa conversa foi definitiva, pois eles passaram a responsabilidade para mim. Eu tinha nove anos, aí eu decidi que queria estudar e eu encontrei nesse momento professores maravilhosos, como o Prof. Sampaio, que era de História e Geografia, e eu me apaixonei por essas disciplinas, eu só tirava nota dez. Ele explicava de uma forma tão clara as condições sociais, a questão do porquê vivemos dessa forma... foi ficando mais claro para mim (Prof.^a Diana).

Na adolescência, Diana teve uma experiência como catequista da paróquia de sua comunidade e ressalta ter aprendido muito com essa formação, oportunidade que teve de ir a movimentos de juventude ligados à igreja e de ajudar na comunidade com seu trabalho de catequista. Em seu baú de recordações, Diana trouxe um **terço católico** para representar esse momento de sua história de vida.

Na adolescência, eu fui durante muito tempo catequista de uma paróquia franciscana. À frente da Paróquia, um frei que era alemão, ele tinha uma cabeça fantástica com a questão da juventude, ele acreditava muito na juventude, e, na paróquia, havia cursos para aprimorar nossa formação cristã, para que a gente pudesse compartilhar com a comunidade. Fui catequista por oito anos, então todo sábado eu recebia um grupo de crianças da minha rua, que moravam perto da minha casa; os encontros eram na garagem. Acho que passou uns quatro anos na minha casa e eu achava muito legal, porque eu era muito jovem, eles eram crianças e a gente se divertia muito; eu estudava, me preparava para esse encontro, que acontecia no sábado. Eu tinha formações e aprendi muitas músicas que até hoje lembro. Até que um dia decidi que aquilo não me fazia mais feliz e decidi que não queria mais (Prof.^a Diana).

Após essa experiência como catequista, foi marcante na história de vida de Diana, a entrada na Universidade, no Curso de Pedagogia, que representou para ela novas possibilidades. Diana se despertou para novas experiências, precisando romper com algumas relações para conhecer um novo mundo, o da universidade e suas possibilidades. Os pais foram muito importantes nesse novo momento de sua vida, pois a apoiaram nesse novo começo. Apoio que a fez se lembrar da atenção e de formas de demonstrar amor de seus pais.

Quando eu entrei na universidade, com 18 para 19, eu rompi algumas barreiras; eu tinha um namorado de muitos anos e, quando entrei na universidade, eu rompi com esse namorado, aí eu também queria romper com essa minha relação com a igreja, porque a universidade abriu para mim um mundo que eu não conhecia. Logo no primeiro semestre, eu fui para o Encontro Nacional de Pedagogia, porque o pessoal do Centro Acadêmico disse que a gente tinha que ir. E eu cheguei em casa e disse: “mãe, tenho que ir!” Os meus pais eles não tiveram oportunidade de estudar, os dois têm o Ensino Médio, que foi feito em supletivo, e eles tiveram pouco acesso aos estudos. E a minha mãe disse: “você vai!”, “precisa de quanto?” E sempre meus pais investiam muito nos meus estudos, eles não foram pais amorosos de chegar e dizer que ama, mas meu aniversário nunca passava em branco, eu ganhava presente, compravam uma pizza, cantava os parabéns. Final de ano eu tinha minha roupa nova, início do ano tinha o material escolar e os livros novos (Prof.^a Diana).

As experiências como catequista, na FACED e com a cultura popular foram fundantes na história de vida de Diana. Como catequista, ela vivenciou os movimentos populares sociais, aprendizado que a acompanhou por toda a vida e que a fortaleceu quando ela entrou na universidade.

E, aí, quando eu voltei dessa viagem (Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia), em Goiás, eu voltei outra pessoa... Claro que ser catequista de uma paróquia franciscana me trouxe aprendizados, eu fiquei muito ligada aos movimentos populares, sempre aprendi que eu tinha esse compromisso de ajudar os mais pobres, de ir para o Grito dos Excluídos, de reivindicar, de não ter medo de polícia se eu tivesse nos meus direitos. Então eu tinha uma forma de ver o mundo, uma base, que quando entrei na universidade me fortaleceu, e, aí, nesse contexto da universidade, eu comecei a conhecer a cultura popular (Prof.^a Diana).

Diana narra com alegria sua experiência na FACED da UFC; lá viveu, participou de muitas atividades culturais, sociais e políticas. Como aluna do Curso de Pedagogia, Diana teve a oportunidade de ser bolsista, iniciou seu estudo e participação em grupo de reisado, uma experiência que amplia seus conhecimentos e a qual ela transformou em sua bandeira de vida.

Na Faculdade de Educação, tinha as cirandas no bosque, as calouradas... Vixe! Eu nunca tinha ido numa calourada! E eu passava o dia por aqui e já trazia a roupa para ficar para a calourada. Teve um tempo que quiseram derrubar as árvores do bosque e a gente fez um movimento de abraçar as árvores, fazer cirandas, para não deixar derrubar. E, nesse percurso, tinha o movimento do Centro Acadêmico Paulo Freire da questão da cultura, do reisado, e o Professor Colares era quem acompanhava e ele abriu uma vaga para bolsista, e, aí, eu me inscrevi e tive oportunidade de participar do grupo; eu conheci o Ceará quase todo, porque quase todo final de semana a gente viajava e tinha uma parceria com o SESC⁷¹ e com o Banco do Nordeste, que patrocinavam o transporte. E a gente ainda ganhava um cachê. Eu comecei observando e depois eu comecei a brincar no grupo. Eu adorava!

Eu trouxe **a foto da minha formatura**; foi um passo que eu dei muito importante, porque eu fui a primeira da família a me formar, desde a geração dos meus avós Rodrigo, a Margarida, a Elisa, da geração da minha mãe. Eu tenho muitos primos, eu sou a mais velha e eu fui a primeira de todos eles que se formou. E isso fez com que meu irmão e eles (primos) se formassem. Antes de me formar, eu já era professora, já estava trabalhando na educação (Prof.^a Diana).

Nesse momento de sua narrativa, Diana vai relembrando sua trajetória profissional, que não foi inicialmente na Educação Infantil. Ela foi coordenadora e trabalhou por muito tempo em comunidades, com pessoas mais humildes, que precisavam de assistência e formação profissionalizante. Diana dedicou parte de sua vida a esse trabalho, do qual gostava muito, pois via a oportunidade de ajudar os que mais precisam. Nesse trabalho, enfrentou muitos desafios, até que teve que deixá-lo por questões de cuidado com sua própria vida.

⁷¹ Serviço Social do Comércio (SESC) é uma instituição social, de caráter privado e sem fins lucrativos, mantida por empresários do comércio de bens, turismo e serviços.

Passei doze anos trabalhando como coordenadora, mas não era de escola, era da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, e a minha função era ir para as comunidades dialogar com as lideranças comunitárias para saber o que aquela comunidade estava precisando, qual curso profissionalizante gostaria de fazer. E eu articulava tudo, fazia inscrição, entregava material, fazia o acompanhamento dessas pessoas que estavam fazendo o curso e via se estavam precisando de alguma coisa. Como eu já tinha esse diálogo com os mais necessitados quando eu era da igreja, então era um emprego que eu gostava muito de ir à comunidade e poder ajudar. E quando eu passei essa fase pela questão de segurança mesmo, eu estava entrando em umas zonas que eu tinha que ir conversar com o traficante e pedir autorização para poder entrar na comunidade. Eu tinha que entrar no carro deles e mais adiante ir andando, e uma vez miraram uma arma na minha cabeça e eu fiquei com medo, e pensei: não vale a pena (Prof.^a Diana).

Após essa experiência, Diana optou por atuar na Educação Infantil, como professora substituta. No início não tinha experiência, seus conhecimentos se baseavam em um saber do que tinha vivenciado no seu percurso como estudante. Assim, precisou fazer uma parceria com a assistente, buscando aprender no fazer e observando o interesse das crianças.

Fiz uma seleção para professor substituto e a sala em que fui lotada foi de infantil III, e eu cheguei tinha uma professora planejando e ninguém disse nada. Eu também não sabia e eu coloquei as mãos na cabeça e pensei: o que foi que eu vim fazer aqui com essas crianças?

Então, conversei com a assistente e disse que eu não tinha experiência de trabalhar com crianças bem pequenas, aí ela me deu uma ajuda e disse que eu ficasse tranquila e que estava ali para me ajudar. Lembro que eu levei umas xérox (cópias) de desenhos para as crianças pintarem e eu não sabia na verdade o que era para fazer ali. Eu lembro muito das músicas que eles gostavam da Galinha Pintadinha e eu não sabia nada de Galinha Pintadinha. E a assistente dizia assim: eles querem fazer a rodinha, cantar músicas, e, aí, eu fui cantar coco, eu fui cantar as coisas que eu sabia (risos). Fui também aprender com as crianças o que estavam pedindo de mim, era como se fosse uma troca e eles interagiam com “as minhas músicas” e eu fui atrás de conhecer as músicas deles (Prof.^a Diana).

A história formativa e de vida Diana, a igreja, a universidade e a cultura popular estão sempre interligadas. A cultura popular, que lhe foi apresentada ainda na infância pela avó Margarida, foi reencontrada na universidade, oportunidade que ela teve de ampliar seus conhecimentos culturais e viajar por todo o Ceará. Após alguns anos, Diana recebeu um convite para atuar na igreja, mas a partir da cultura popular, levando o reisado para a sua comunidade onde mora e na qual foi catequista. Agora Diana não é mais “catequista”, é Mestre da dança, da folia de reis e da cultura brincante que abrange todas as idades: “O **boizinho** eu trouxe pela essa questão da cultura popular, o boi está presente na maioria dos folguetos, aqui do Ceará tem o bumba meu boi” (Prof.^a Diana).

Nesse período, eu saí do Cordão do Caroá, que era um grupo de reisado e Projeto de Extensão da UFC, então resolvi formar um grupo de reisado na comunidade onde fui catequista. Uma comunidade que eu sempre vi à margem mesmo da sociedade, do

poder público, não chegam lá... E a comunidade que o Frei Humberto (que eu falei no início) escolheu. E por que surgiu esse reisado? Por que eu saí da catequese e saí da igreja, sumi? Aí, oh, foi na minha casa perguntar por que eu tinha saído.

Aí eu disse porque não queria mais, não estava mais gostando, estou fazendo faculdade, estou gostando, aprendendo novas coisas. E, aí, ele perguntou: “E o que tanto você gosta na universidade?” Respondi que gostava da cultura, do reisado que tem lá. “E por que você não faz um reisado na igreja?” Para fazer um reisado precisa de muita coisa, de saias, coroas, adereços... E o frei disse: “faça uma lista do que precisa”. [...]

A primeira apresentação foi após a missa, e, depois, nos apresentamos em vários outros lugares. Quem participava eram crianças e elas passavam o ano todo perguntando quando é que vai ter reisado? E eu decidi ensaiar com elas, eu sempre gostei de estar com elas, primeiro era a comunidade do Beco dos Pintos e depois entrou a comunidade do Mercado Velho. Era um grupo só de meninas [...]. Esse grupo já tem 18 anos. E, aí, eu tenho esse **apito que é o de Mestra de Reisado** (diz com satisfação) e isso aqui para mim é muito importante (mostra o apito). Eu não me considero mestre da brincadeira da cultura popular porque é muito grande você ser mestre/mestra. O mestre Antônio do reisado é que me considera mestra, ele me chama de Mestra Diana, e eu cuido desse brinquedo com muito zelo, do brinquedo e dos brincantes, porque é o que me faz bem, é o que me faz sair desse cotidiano corrido e a conhecer coisas que eu sempre quis conhecer e nunca tive oportunidade (Prof.^a Diana).

Diana leva esse conhecimento da cultura popular para o CEI em que hoje trabalha. Os conhecimentos e o fazer na prática docente foram sendo ressignificados e as crianças das quais é professora podem vivenciar de pertinho a riqueza que são os personagens e o reisado cearense. Diana trata com muito amor e cuidado do conhecimento popular, brinca com compromisso de encantar, de preservar e enaltecer a cultura, e, nessa brincadeira, pode encarnar o velho, o jaraguá, a Catirina, e ser, com todas as honras e sabedoria, simplesmente, mestra.

Eu fiz uma apresentação na escola em que eu fui o personagem do velho que faz parte do reisado. Eu nunca tinha feito e eu passei uma hora e meia dançando igual o velho e fazendo coisas bem teatrais, mas que eu não pensava o que estava fazendo, simplesmente foi. E quando eu tirei a máscara, parecia que tinha uma coisa dentro de mim, o personagem estava dentro de mim.

Eu precisei parar e as pessoas perguntavam: você está passando mal? E eu respondi: não, estou só tirando o velho de dentro de mim, porque é um arquétipo que eu abracei, vivenciei e, assim como os outros personagens, tem toda uma relação com as crianças, que o mestre já não faz isso. O mestre chama os entremeios, canta as músicas, mas é ele que tem a responsabilidade de cuidar do grupo, de tudo! Da roupa, dos entremeios, dos instrumentos, dos ensaios. Então, isso aqui (mostra o apito) é muito importante para mim, muito mesmo (Prof.^a Diana).

Ao final do encontro narrativo baú de recordações, Diana tirou do seu baú o cueiro de sua filha, que ela usou na saída da maternidade; é um objeto-recordação de sua história de vida considerado um divisor de águas. Diana revelou que, após o nascimento de sua filha, ampliou o seu olhar para os cuidados com as crianças, reconhecendo, outrossim, que não precisa ser mãe para ser professora da EI.

Trouxe também um **cueiro**⁷². Foi o primeiro cueiro da minha filha, o primeiro presente que eu comprei para ela assim que soube que estava grávida, e eu disse: “quando ela sair da maternidade, vai sair com esse cueiro”. Minha filha foi um divisor de águas na minha vida. Até enquanto docente, porque, por mais que eu já tivesse uma sensibilidade, e eu sei que não precisa você ser mãe para ser uma boa professora, não precisa, mas vejo que a maternidade ampliou o meu olhar para a criança. Tinha conhecimentos que eu não tinha, por exemplo de saber quando uma criança não está bem, detectar uma febre. Hoje eu pego em uma criança e sei quando ela está com febre, a vivência com minha filha fez com que eu aprendesse. E em nenhum momento eu misturo essa relação, pensando que eu sou mãe das crianças, e não tenho esse sentimento materno, mas eu também me coloco no lugar de mãe. Porque, quando eu vou para a escola e deixo a minha filha, eu confio naquela instituição, que ali é o melhor lugar que ela poderia estar. Quando uma mãe deixa o filho dela comigo, eu tenho esse compromisso ético, profissional de fazer com que aquela criança se sinta bem e de viver aquele momento da melhor forma possível (Prof.^a Diana).

Finalizando sua narrativa, Diana traz aspectos importantes de sua experiência e formação como coordenadora. Na sua trajetória como professora de EI, Diana busca o estudo e a formação específica para aprimorar seus conhecimentos. Em sua narrativa, ela fala de muitos momentos de reflexão sobre a própria prática que contribuíram para a professora que se tornou.

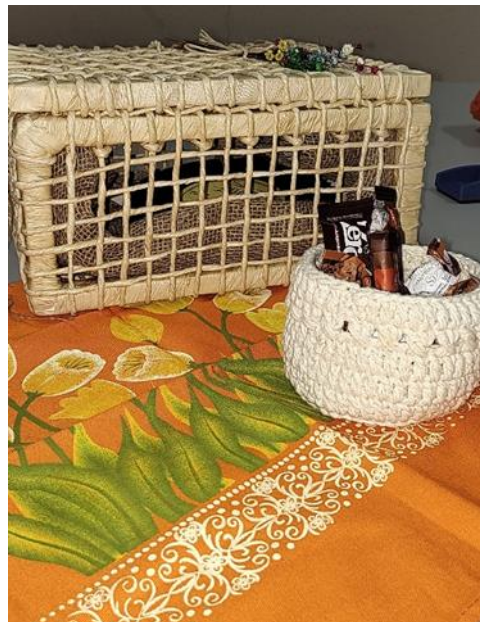
E nessa trajetória eu venho estudando também, depois que eu tive minha filha, eu venho estudando... Quando ela completou três anos, eu passei a vir para os encontros do FEIC (Fórum de Educação Infantil do Ceará), e eu assisti uma palestra sobre a questão dos cuidados. Eu não passei muito tempo na EI, fui logo para a alfabetização, mas, quando eu participava do FEIC, eu já era concursada na cidade de Maranguape e era coordenadora. E eu via que algumas professoras tratavam as crianças de um jeito que eu não queria que tratassem a minha filha. Se eu quero ser coordenadora, eu tenho que estudar! Estudar não para saber mais que as professoras, mas, na hora que elas precisem de mim, eu possa acolher, fundamentada na lei, nos estudos, e, aí, eu comecei a participar do FEIC, estudar a abordagem Pickler, e, aí, eu passei a ver as necessidades das crianças. Quando eu participei dessa jornada, eu saí e fui direto para o centro da cidade e comprei um monte de coisas, e eu pensava: quero ver se dá certo, e fui estudando e dialogando com as professoras através da prática. No dia do planejamento, eu propunha: que tal fazermos uma sessão do brincar livre? E elas começaram a perceber, “nossa, ninguém mordeu?” E, aí, eu comecei a fazer intervenções com as professoras, no sentido que não fizessem intervenções desnecessárias, somente quando houvesse algum conflito, então eu procurei ser uma coordenadora muito parceira, de estar dentro da sala com as professoras ajudando, organizando, porque eu acredito que é assim que a gente aprende (Prof.^a Diana).

⁷² Cueiro ou manta pode ser usado para embalar e cobrir o bebê.

4.1.3 Januária: “na calçada eu brincava e via o trem passar”

Seu nome é poesia
Homenageia a canção de Chico
Januária, menina a brincar
Na calçada, de tardezinha
Companhia da avó
Que faz o crochê
A brincadeira?
Dar tchau para toda gente
No vai e vem
Do trem
Livros, viagens e músicas
São suas atividades preferidas
Que as acompanham
Em sua história de vida

Foto 3 – Baú de recordações de Januária



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora.

Januária é nome fictício e afetivo, lembrado pela professora crianceira em homenagem à canção de Chico Buarque, o pai e a mãe dela eram fãs do célebre compositor. Que bom é estar ao lado de Januária! Mulher forte, ao mesmo tempo sensível, Januária é música, poesia e força da natureza. Vamos juntos conhecer os objetos-recordações das janelas da história de vida de Januária.

Figura 15 – Baú de recordações e objetos pessoais da Prof.^a Januária



Fonte: Registro feito pela autora de objetos pessoais da Prof.^a Januária

Januária inicia sua narrativa trazendo documentos do seu nascimento, guardados por sua mãe, relíquias que ela considerou importante partilhar, pois contam sobre a história do seu nascimento. Para ela, significou muito encontrar essas lembranças, pois se lembrou de sua mãe e me mostrou com emoção seu cartão de vacinação, um compromisso de seus pais com sua saúde, e um tempo histórico importante, que data da década de 1980, em que houve grandes campanhas de vacinação para imunizar as crianças brasileiras. Ela também conta de um momento delicado de saúde que marcou sua infância, lembra-se com detalhes de seu tratamento de saúde, superando essa fase com êxito.

Engraçado... Essa pesquisa me levou a lugares, mexer em coisas que eu nem sabia que tinha, e, aí, eu achei esse envelope laranja que está escrito: “para Januária”. Quando eu abri, eu fiquei impressionada. Eu achei coisas dentro desse envelope que eu nem imaginava que existia mais, para mim eram informações perdidas. Eu achei um papel dentro desse envelope que vem falando sobre o dia do meu nascimento; tem assim: categoria: INAMPS⁷³ (que deve ser o SUS da época); o nome da minha mãe; o horário de nascimento (quatro horas da manhã); a data: 15/12/1981; sexo: feminino; peso: 3 quilos e 500g; 51 centímetros; a medida encefálica: 36cm; e alguns outros dados, e

⁷³O Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS) se constituía como a política pública de saúde que vigorava antes da criação do Sistema Único de Saúde (SUS), e foi extinto pela Lei federal nº 8.689, em 1993 (Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, c2024).

informa que foi um parto fórceps e o nome do médico que fez o parto. É um papel bem pequeno, bem simples, mas que traz muitas informações importantes.

E, aí, nesse envelope, tem também o cartão de vacinas, tem um da vacina antípólio, tem um outro cartão que é a vacina do sarampo e esse outro cartão ele é muito, muito importante na minha vida, é um cartão de quando eu comecei um acompanhamento neuropediátrico, porque eu convulsionava, então eu tinha convulsões constantes, inclusive, até os meus 12 anos eu tomava medicação anticonvulsiva, sempre fui acompanhada por neuropediatra e esse papel foi de quando iniciou.

E isso foi muito marcante na minha vida, porque, enquanto bebê, eu não lembrava, mas, enquanto criança, eu tive momentos bem difíceis para uma criança, convulsionar acordada, ou ter o hábito de tomar remédio controlado. Até que eu não precisei tomar mais, fiz os exames, fiz o desmame da medicação e, realmente, não precisei tomar mais remédio (Prof.^a Januária).

Em seu baú de recordações, Januária trouxe um convite de um de seus aniversários, que traz uma foto sua quando bebê sem uso de roupa ou fralda. O dia do nosso encontro foi dia 18 de maio, dia nacional de combate ao abuso e à exploração sexual infantil no Brasil. Januária refletiu sobre seu convite de aniversário e a realidade que vivemos de exploração dos corpos das crianças, como se elas fossem objetos, desrespeitando sua condição de sujeitos de direitos.

Eu trouxe umas fotos... Eu trouxe umas fotos e um cartão postal... Deixa ver por onde começo... Essa foto aqui foi meu pai que fez, e ele sempre fez uns cartões de aniversário muito inusitados, e, aí, ele colocou uma foto de mim quando bebê (sou eu pelada mesmo!), mas é falando sobre a violência contra as crianças, e, aí, diz assim: “Dia 15 é meu aniversário. Nesse dia estarão nascendo mais crianças como eu. Seremos mais uma geração no mundo. Ajude-nos a viver! Diga não a violência! Dezembro 1983”, Januária. E hoje é um dia 18 de maio, é marcado pelo combate à violência contra as crianças.

E ainda tem essa coisa do bebê ter o direito de estar nu, é o que meu pai expressa na foto. E por que um bebê não pode estar nu? Porque esse corpo não é um corpo para sofrer violência. Ele é um corpo de uma criança (Prof.^a Januária).

Na continuidade de suas recordações, Januária chega ao tempo da escola e das suas primeiras experiências na Educação Infantil, que, nesse contexto, ainda não era reconhecida como a primeira etapa da educação básica. As lembranças são afetivas, da sua primeira professora, uma figura muito próxima e que até hoje ela encontra pelas ruas do bairro onde mora.

Essa outra foto era de quando eu estudava no Colégio São Paulo, eu tinha três anos, eu era bem criancinha mesmo. E essa é a professora Almira, até hoje eu esbarro com ela pela rua, então é ainda uma pessoa presente na minha vida, de vez em quando eu passo e ela está sentada na calçada. E eu também lembro que a professora Almira, que eu chegava a ir para a casa dela, ela era jovem, não era casada e eu me lembro de tomar chocolate quente, lembro de frequentar a casa dela e ter esse chocolate quente no lanche.

E ela é uma pessoa que eu tenho grande afetividade. Eu estudava no Colégio São Paulo e a minha mãe nessa época era a coordenadora, tinha terminado o curso de Pedagogia e estava trabalhando lá como coordenadora, e essa coisa do cotidiano

escolar tão cedo para mim, mas também de visualizar minha mãe como coordenadora, já desde muito cedo (Prof.^a Januária).

A relação de Januária com a docência e com a educação é muito familiar, faz parte de sua vida desde muito cedo, livros, papéis, acesso a espaços culturais, acesso que ocorreu por sua mãe ser professora, sendo para ela uma referência profissional. Januária traz um momento marcante e de mudanças em sua história de vida, a gravidez de sua mãe, e, nesse mesmo período, a separação de seus pais. Começos e términos marcam a vida de Januária, mas um tempo que foi afetivo, com avós sempre presentes.

Essa outra foto, sou eu com minha mãe. Ela está grávida do meu irmão, e, assim, foi um momento marcante para mim, pois eu estava ganhando um irmão e, nesse período, os meus pais estavam em processo de separação, então foi uma época marcada por muitos conflitos e mudanças, da mesma forma que estava havendo uma partida e uma chegada.

E aqui eu estava na casa da vó Maria, que era a mãe da minha mãe e foi uma pessoa que faleceu muito jovem, como a minha mãe, com cinquenta e poucos anos. E essa foto eu gosto muito dela, porque tem esse olhar afetivo da minha mãe, no momento que ela está esperando meu irmão e, mesmo nas dificuldades, a gente tinha essa relação bem afetiva (Prof.^a Januária).

Sobre as recordações da infância, Januária se lembra dos livros que vinham com um disco, uma forma de ler e ouvir histórias, que marcaram a infância das crianças da década de 1980, uma paixão que ela cultivou por muitos anos. Os disquinhos de história trazem boas lembranças para Januária e, quando ia para o trabalho de seu pai, e lá era repleto de muitas atividades culturais e que a acompanham durante sua trajetória de vida.

Agora vou mostrar esse disco, que na verdade ele veio dentro de um livro, e isso aqui era uma paixão que eu tinha e que levei até meus vinte e poucos anos. E quando eu fui morar com o pai da minha filha, eu deixei os meus discos na casa do meu pai e esses discos foram abandonados; e, um dia, eu estava lá no sebo do Geraldo, eu achei vários dos meus discos de criança e eu comprei meus discos de volta! (risos) E esse foi um que estava no sebo.

Essa história é *Bom dia todas as cores*, da Ruth Rocha, e eu amo essa história! E por que eu trouxe ele? Porque ele remete a um momento da minha infância que foi muito marcante. Na época, meu pai era do Sindicato dos Servidores da UFC, e que funcionava ali na esquina onde é o Metrofor, e aquele espaço me remete a algumas coisas.

Eu lembro da minha mãe grávida fazendo capoeira na parte de cima, e, na parte de baixo, tinha uma cantina onde tinha uma vitrola, aí tinha uma coleção, vários livrinhos de história, era os livros e os discos e eu ia para lá e ficava ouvindo esses discos, na associação. Era onde eu fui pela primeira vez ao dentista, cuidava dos primeiros dentes que caíam (os dentes de leite!) e eu lembro muito de frequentar esse espaço (Prof.^a Januária).

Do tempo de separação dos pais, Januária se lembra da atenção e do carinho de seu pai. Mesmo estando longe em meio a viagens e compromissos de trabalho, ele buscava estar

próximo à sua filha. Os cartões-postais eram enviados para a casa da avó paterna, uma pessoa muito importante na sua infância. As avós são membros das famílias sempre muito lembradas em todas as narrativas das professoras e do professor crianceiros.

As avós aparecem nas narrativas como as guardiãs das receitas, dos artesanatos, das trocas do alimento nos fins de tarde, do costume de sentar nas calçadas para acompanhar as brincadeiras das crianças e, ainda, tirar um tempo para uma boa conversa com a vizinha. Uma cultura que se faz material e intergeracional, sendo os mais velhos muito presentes na vida das crianças.

Então, meus pais se separaram, e, aí, teve um tempo muito grande de ausência do meu pai, então eu lembrei desse postal que eu achei no meio das minhas coisas, que foi uma viagem que ele foi para o Rio de Janeiro (RJ), e, por conta do sindicato, ele viajava para congressos e ele me enviou esse aqui do RJ. E, aí, entra a grande referência da minha infância que é a minha avó, porque ele manda o postal para a casa dela, nesse postal ele pergunta pela minha mãe, pelo meu irmão, mas ele manda para a casa da minha avó.

E o último objeto é uma lembrança da minha avó paterna, porque eu lembro muito da minha avó, ela sentada na varanda, nesses momentos de espera. Ela sentava na varanda e fazia ponto cruz e um crochê, essa toalhinha era dela. Ela se sentava na varanda em espera por alguém que chega, ou nos fins de tarde.

E, aí, isso me remete à minha infância, que eu brincava na calçada para brincar e ver o trem passar. Era o trem passando, as pessoas passando, as pessoas chegando do trabalho, da faculdade, da escola, a vizinha botava a cadeira mais na frente, e, aí, era a hora da troca dos bolos, da troca do que fazia para o lanche da tarde. Minha avó sentada fazendo crochê, ponto cruz. Como esse paninho, ela cobria as coisas, o pão, uma travessa de alimento. Esse é o ponto cruz que vinha os modelos nas revistas, e ela ia fazendo de acordo com os moldes. E, aí, eu vejo como é importante esse momento de parar e ir para a calçada, como é produtivo, como é importante, como é prazeroso (Prof.^a Januária).

Januária finaliza o encontro do baú de recordações fazendo uma reflexão cheia de emoção sobre esse momento, com objetos de tanto significado e tendo mulheres como forte referência em sua história de vida.

E eu olho para todos esses objetos que lembram minha infância e penso: como o vínculo afetivo com a professora, a luta pelos direitos das crianças, que começou com meus pais, quando eles pensaram meu convite de aniversário de um ano, gostar de viajar, a literatura, a música... Como esses aspectos estão presentes na minha vida. Eu encontro com a minha professora do maternal ainda hoje, na rua. E a minha mãe foi um referencial de professora que eu tive [...] (Prof.^a Januária).

4.1.4 Júlio: “um livro marca minha primeira aventura em um lugar diferente”

Era um menino
 Um menino na bienal
 A primeira aventura
 Em um lugar diferente
 Aí não parou mais
 Do livrinho ao Mestrado
 Na vida
 As avós são referências
 Na arte do barro
 Na costura
 Na pintura
 Arte na família
 Em todos os cantos
 Necessária
 No cotidiano
 Das crianças

Foto 4 – Baú de recordações de Júlio



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora.

Júlio aceitou o convite em participar da pesquisa com muita alegria, foi o primeiro a ser convidado e seu aceite e interesse me deixaram confiante e motivada a realizar os outros convites aos participantes. Pessoa leve e carismática, Júlio é cheio de ideias! É entusiasmado e comprometido com sua profissão e pela escola. Nossos encontros antes e depois das entrevistas narrativas foram de muitas conversas, indicações de leitura e trocas de experiências. A seguir, os objetos-recordações de Júlio, que contam sobre sua história de vida: “Janice, confesso que foi difícil encontrar objetos-recordações que lembrem a infância depois que houve uma reforma na minha casa. E a gente se desfez de algumas coisas, outras se perderam, mas eu trouxe objetos que vão me fazer lembrar de muitas outras.” (Prof. Júlio).

Figura 16 – Baú de recordações e objetos pessoais do Prof. Júlio



Fonte: Registro feito pela autora de objetos pessoais da Prof.^a Januária

Nos nossos encontros do baú de recordações, sempre recebi as professoras e o professor criancieiros com um mimo. Penso que o momento de acolhida, com cheiros, sabores e beleza se faz fundamental para aguçar os sentidos e o bem-estar. No seu baú de recordações, Júlio trouxe lembranças de livros, de produções escritas suas quando iniciou seu processo de alfabetização, assim como lembranças estudantis e a foto no celular de um quadro pintado por sua bisavó. Essas lembranças da bisavó aparecem relacionadas ao atual momento que está vivendo: o tão sonhado mestrado profissional em Artes. Vamos juntos conhecer os objetos-recordações de Júlio.

Esse livro eu lembro que foi quando eu fui para a primeira Bial do Livro da minha vida, não era no Centro de Eventos, era no Centro de Convenções. E a minha mãe deu dois reais para a gente, esse livrinho custou cinquenta centavos (eu ainda lembro!), que é do 101 Dálmatas; era um desenho que eu gostava de assistir, e, quando eu vi... Para mim é uma lembrança muito interessante, empolgante, porque marca minha primeira aventura em um lugar diferente, que tem muitos livros (Prof. Júlio).

As lembranças da infância de Júlio são relacionadas ao tempo de escola, guardadas por ele, sua mãe, até emolduradas em um quadro. Enquanto narra, Júlio reflete sobre como essa apropriação da leitura e da escrita poderia ter sido mais prazerosa, considerando o interesse e as especificidades de aprendizado de uma criança. Apesar de emoldurada em um quadro, essa experiência não foi uma experiência positiva. Segundo Júlio, não havia uma contextualização, um encantamento por meio da literatura infantil para que as crianças se nutrissem de imagens, referências, para que pudessem ter repertório para sua escrita.

Essa é a minha carteira de estudante de janeiro de 2002, da época do Juraci⁷⁴, e eu tenho essa carteirinha ainda guardada. Outra coisa que eu tenho guardado é a minha primeira redação. Eu tinha seis anos, e eu lembro também que a professora era a Tia Adriana, professora da alfabetização, e eu lembro da dificuldade para mim, foi bastante difícil, e não é à toa que eu lembro do dia que a professora apagou e disse que não estava legal o meu texto e disse faça outra.

Foi uma coisa, tipo assim, jogada na hora, sem contextualização para as crianças escreverem, sem uma contação de história para a gente se encantar primeiro e ter ideias para criar o nosso próprio texto, e eu fiz esse desenho e essa pequena história da girafa. Essa produção estava no meu livro, eu tirei uma cópia e coloquei em um quadro e coloquei no meu quarto. A primeira escrita de uma redação não foi uma experiência positiva de escrita, de criação... E eu acho que eu fiz foi muito (risos) (Prof. Júlio).

Júlio apresenta entre seus objetos-recordações duas referências de suas avós. Um **quadro de Santa Luzia**, que ficava na casa na parede da casa, costume típico das casas de pessoas católicas nordestinas. Esse quadro chamava atenção do pequeno Júlio, uma experiência diferente, na qual ele perguntava: como pode olhos no prato?

Admiração que possivelmente lhe causava muitas curiosidades e perguntas. Júlio fala com orgulho da bisavó que pintava quadros, um resgate importante para o seu estudo em artes, pois revelou que ela está presente em cada um de nós, em nosso cotidiano, na expressão dos nossos familiares. Não é expressão privilégio somente de pessoas mais abastadas ou de pessoas vocacionadas. Essas ponderações suscitaram reflexões e busca de conhecimentos nos estudos do Mestrado.

Esse outro quadro que eu trouxe eu ganhei na mesma época. Acho que eu tinha uns sete, oito anos, e sempre que eu ia para a casa da minha avó no interior, na casa dela tinha muitos quadros de santos na parede, e a santa que eu mais admirava era a Santa Luzia, por conta dos olhinhos no prato. Então, essa foi uma primeira experiência de fruição, de como uma imagem me atravessou... Eu senti que esses traços, essa delicadeza... Mas o que eu mais olhava era para esses olhos no prato. Aí depois,

⁷⁴ Juraci Vieira de Magalhães foi prefeito de Fortaleza por dois mandatos (1997-2001/2001-2005).

mais velho, foi que eu descobri a história que a Santa teve os olhos arrancados e Deus deu novos olhos para ela, é mais ou menos assim a história de Santa Luzia. Tem também o quadro da minha bisavó, este que eu trouxe a fotografia no celular⁷⁵. A minha bisavó lia livros e entrava em um processo imersivo no ateliê dela e criava. Então, ela tem tanto esse quadro que ela criou depois que leu Iracema do José de Alencar. Ela lia o livro e expressava em uma pintura. Essa semana, por conta da tua pesquisa e por conta da minha pesquisa lá do mestrado no IFCE, a gente tá estudando de onde surgiu nossos temas de pesquisa, e eu fiz um resgate histórico dentro, procurando entender porque eu escolhi a arte e o tema do meu projeto. Daí eu levei o quadro da vovó para a apresentação, levei também uns livros que me inspiravam e que me ajudam até hoje nas minhas reflexões (Prof. Júlio).

No baú de recordações de Júlio, muitas lembranças de sua trajetória escolar, dos temas e assuntos que mais gostava de conhecer, como a “**pequena enciclopédia**” a seguir, que servia como material de pesquisa dos estudantes do ensino fundamental. Júlio declarou que gostava de geografia, história e educação artística, que era uma “área”, ou “matéria”, que, mesmo sendo bem direcionada pelos professores, era no currículo da escola tradicional uma das poucas oportunidades que se tinha de desenhar, fazer colagens, quadros e pinturas com tintas. Esse tipo de ensino foi muito marcante na vida escolar das crianças da década de 1980 e 1990. Júlio continuou em sua trajetória a gostar de artes, ampliou seu repertório, hoje, faz mestrado profissional em artes e continua a valorizar a arte em sua vida e na sua profissão.

A outra lembrança muito importante para mim foram esses livros, “o meu primeiro Google” (risos). Esses livros vendiam na escola, eram livros de pesquisa e tinha todas as áreas: história, geografia, ética, educação artística. Eu lembro que eu gostava de ver um do folclore por conta das imagens. Educação sexual tinha as imagens, e hoje a gente está encontrando a maior dificuldade para fazer esse trabalho. Então, parte das minhas lembranças de infância elas estão na escola (Prof. Júlio).

Das recordações da infância e de sua expressão, Júlio trouxe uma **cartinha e um desenho** que fez para o pai. Algumas delas eram escritas espontaneamente; e outras, atividades da escola. Percebo o quanto as atividades escritas são muito valorizadas pela escola, mais do que o desenho ou outras linguagens. Júlio também faz uma reflexão sobre o perfil do professor de EI que atua na pré-escola ser visto de forma equivocada, como um alfabetizador. Júlio questiona essa lógica, e, ao mesmo tempo, indica caminhos, dizendo que a arte e o mestrado estão deixando claro que a arte está no cotidiano e nas crianças.

Eu também trouxe duas cartinhas que eu escrevi para os meus pais; esse daqui eu escrevi para a minha mãe, eu tinha uns oito anos, e esse eu escrevi para o meu pai. E eu lembro do dia que eu entreguei esses desenhos para eles. Lembro das coisas que eu

⁷⁵ Ver essa imagem na foto nº 36.

escrevia. Eu sempre fui mais próximo da minha mãe, e, aí, eu digo nessa carta, nesses desenhos, declarações de amor para o meu pai, mas eu não tinha muita facilidade para dizer que eu amava o meu pai, como eu dizia para a minha mãe.

Esse interesse pela área de artes, na verdade, ele nunca foi bem assumido, ele está sendo assumido agora... Primeiro surgiu a oportunidade do mestrado, e era algo que eu me identificava pelas práticas pedagógicas na escola. Então esses trabalhos que a gente faz que envolve pintura, mesmo sendo professor de infantil IV e V, que é quando já começa a cobrar essa coisa de escrita do nome. Eu nunca compreendi essa ideia e a coordenadora não achava interessante. Quando eu estava lotado no Infantil V, dizia que eu não tinha perfil de alfabetizador, essas são as ideias que rondam a Educação Infantil.

O mestrado em arte me fez enxergar uma arte que já estava presente na minha vida, e do trabalho realizado na Educação Infantil, a valorização dessas questões, de atividades ligadas à arte, à criança... Então evidenciou algo que eu percebia, mas não assumia, agora eu realmente estou assumindo e vejo como isso foi forte dentro da minha história e como isso está me modificando também.

E participar da tua pesquisa está fazendo eu me lembrar de coisas que eu sempre tive consciência dessas memórias, mas não com tanta intensidade e com tantos detalhes. Eu fiz mergulhos, na minha história, na história da minha família, dos quadros da minha bisavó (Prof. Júlio).

Que prazer foi conhecer as crianças e as infâncias, por meio dos objetos-recordações das professoras e do professor criancieiros! A cada baú aberto, uma emoção, uma curiosidade, uma história! Sentidos e significados que ganham vida por meio da narrativa. É verdadeiramente como anuncia Delory-Momberger (2008, p. 37): “é a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida: é ela enfim que dá uma história à nossa vida.”

Entrando nos portais das histórias das crianças Damares, Diana, Januária e Júlio, conheci crianças que brincavam embaixo da árvore de comidinha, sendo o capim o macarrão, a folha, o bife; brincar na rua, na calçada de pega-pega, remam-remam, bila, apreciar o trem passar. Ah! E tinha as brincadeiras e as férias na cidade natal dos avós! Banho de rio, caçada e andar de jumento dentro do balaió! Infâncias vividas na cidade e no interior; na serra e no sertão.

As brincadeiras expressam a cultura infantil vivenciadas em um contexto social e cultural. Expressam a cultura de pares, ou seja, o que é vivenciado entre as crianças em seus ambientes e contextos brincantes. E a cultura compartilhada com os adultos avós, mães, tios e primas e com adultos referência como os professores. Nessa interação, elementos que fazem parte da cultura familiar, comunitária e da cultura brincante são compartilhados, assim como novos aprendizados culturais são partilhados.

Essa forma de viver a cultura infantil reverbera na vida adulta e na profissionalidade de cada uma das professoras e do professor. Damares revelou em sua narrativa que o que viveu na infância deixou marcas positivas, por isso acredita na afetividade em sua profissão e como pessoa, como mobilizadora que a aproxima das crianças e das famílias com as quais trabalha.

Diana ouvia a avó Margarida cantar; desde bem pequena, apreciava os caretos na cidade de Guaramiranga; das brincadeiras com a natureza, criava suas receitas culinárias;

infância de experiências com texturas, aromas, misturas e com a cultura. Na juventude, no curso de Pedagogia, um encontro com o reisado e a cultura brincante, que reverbera em sua vida e em sua profissão, pois Diana é uma professora brincante, e as cantigas de coco, de maracatu, de reisado, assim como os personagens do reisado, fazem parte do cotidiano de bebês e crianças das quais é professora.

Januária reconhece nos objetos-recordações de sua história a essência do que viveu na infância e na professora que se tornou; o gosto pela música, pela literatura, a luta pelos direitos das crianças, a afetividade são dimensão importante que a acompanha em sua forma de exercer a docência.

Júlio teve muitas oportunidades de brincar na rua, na escola, na casa da avó no interior, foi sempre muito apoiado por sua mãe. Hoje, seu compromisso é com a brincadeira livre das crianças, com a expressão delas por meio da arte e das múltiplas linguagens.

No entrelaçamento das narrativas e dos objetos-recordações das professoras e do professor, depreende-se elementos singulares e plurais em suas histórias. No encontro dessas quatro diferentes infâncias, objetos-recordações, experiências que se assemelham, tal como a questão da religiosidade, presente nas famílias e representada no terço católico nas histórias de vida de Damares e de Diana e no quadro de Santa Luzia da casa da avó de Júlio.

Aliás, as avós foram grandes referências de afeto, acolhimento e inspiração na arte para Januária e Júlio, os objetos que lembram as avós foram apresentados com muita emoção; a flor, que representava a avó Margarida, de Diana; a toalha de ponto cruz, que servia para cobrir os alimentos da avó Valda, de Januária, e o quadro de Santa Luzia da avó de Júlio, pendurado na sala da casa, um encontro com a religiosidade e a arte.

As fotografias de fatos marcantes e de pessoas queridas foram trazidas nos baús de Diana e Januária. Diana trouxe a lembrança de sua formatura, um fato de sua história de vida que, segundo ela, “foi um divisor de águas em minha trajetória”; e de Januária temos a fotografia com sua mãe, grávida, a espera de seu irmão; a mãe que é sua principal referência de mãe, mulher e professora. A vivência com uma professora do “maternal” é muito marcante na história de vida, as lembranças da escola também, por isso ela trouxe a foto da primeira professora e, encontrar com ela nos dias de hoje, é para ela grata satisfação.

A literatura infantil foi um ponto de aproximação entre as histórias de vida de Januária e Júlio. O disquinho de história da Ruth Rocha veio no baú de recordações de Januária, e ela atribui o gosto pelos livros às encantadoras histórias que ouvia. Para Júlio, um pequeno livro comprado na Bienal foi marcante em sua vida; depois dessa aquisição, Júlio não parou mais de apreciar livros.

No próximo capítulo, vamos conhecer mais sobre as culturas infantis vivenciadas pelas professoras e pelo professor criançeiros. Apresento as quatro grandes temáticas que emergiram das análises das narrativas autobiográficas, a saber: **narrativas brincantes; narrativas sobre culturas infantis compartilhadas com os adultos; narrativas sobre educação, arte, cultura popular e infância e narrativas sobre os sentidos da docência na EI.**

Nesta leitura, você irá se identificar e, com certeza, (re)lembrar as brincadeiras de sua infância, das culturas vividas com avós, pais, familiares e professores, da relação com a arte e a cultura popular experienciada nas infâncias dos participantes, e, por fim, conhecer suas trajetórias docentes e formativas. Aspectos singulares e plurais representativos das culturas infantis e das histórias das infâncias e trajetórias de vida e profissionais das professoras e do professor criançeiros.

Figura 17 – Das diversas trajetórias



Fonte: Criação da autora.

5 “UM, DOIS, TRÊS, QUATRO. EU VOU COM ESSAS E VOU COM AQUELA...”⁷⁶. DO SINGULAR AO PLURAL: NARRATIVAS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS COM AS CULTURAS INFANTIS

Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.
Porque se a gente fala a partir de ser criança,
a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha,
de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore.
Então eu trago das minhas raízes crianceiras
a visão comungante e oblíqua das coisas.
(Barros, 2018, p. 67).

Nessa etapa do caminho, convido-lhes a entrar em comunhão com as narrativas de Damares, Diana, Januária e Júlio, professoras e professor da EI, que desvelaram as histórias de suas raízes crianceiras; estas situam-se nas décadas de 1970, 1980 e 1990, nos contextos da cidade, da serra e do sertão, tempo e lugar de suas histórias de vida.

Por meio de leituras minuciosas, leituras cruzadas e análise mais aprofundada de todo o material biográfico, tendo em vista os objetivos da tese, busquei realizar uma análise das narrativas identificando as temáticas emergentes, suas subtemáticas, ou “chaves de leitura” (Motta, 2022), chaves que abrem os portais que me permitem organizar o material biográfico e interpretar as narrativas dos participantes.

Com as temáticas definidas, fui tecendo relações entre a temática e suas subtemáticas e identificando as que se repetiam, associadas, relacionadas e específicas. Esse processo foi feito de forma individual em cada narrativa que compõe o *corpus* da pesquisa. Assim, os temas analíticos foram emergindo e sendo identificados em cada texto. Dessa forma, encontrei quatro grandes temáticas e, a partir delas, identifiquei os elementos singulares que as constituem.

As quatro grandes temáticas que emergiram das análises das narrativas autobiográficas dos quatro sujeitos participantes na pesquisa são: **narrativas brincantes; narrativas sobre culturas infantis compartilhadas com os adultos; narrativas sobre educação, arte, cultura popular e infância e narrativas sobre os sentidos da docência na EI.** Uma tessitura que se faz entre os estudos teóricos, as narrativas dos participantes e o meu

⁷⁶Brincadeira de mão *Nós quatro*, também conhecida como *Cê, cê, cerê, cê, cê*. É uma brincadeira que não precisa de acessórios, além das próprias mãos. Os participantes recitam ou cantam versos e seguem o que está proposto na letra: mãos para cima, mãos ao lado, tocam o amigo, imitam bichos, viram de costas, e tudo mais o que o verso mandar. Para brincar é preciso ao menos dois participantes, sendo o modo mais habitual de brincar em grupo ou em rodas (Brasil [...], 2015). São exemplos desse tipo de brincadeira: *O trem maluco*, *Babalu*, *Popeye* e *Soco soco*. Para visualizar como se brinca, assista ao *Canal Parabolé*, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UoKj9Lsw_i4.

olhar, pelo qual busco ser atenta, sensível e criteriosa. A seguir, disserto sobre a primeira temática, as narrativas brincantes, e apresento as chaves de leitura (subtemáticas), que as aproximam em seus aspectos singulares e plurais.

5.1 “Uma narrativa... duas, três, quatro narrativas. Bravo! Bravo!”⁷⁷: narrativas brincantes de três professoras e um professor crianceiros

Nas leituras que realizei das narrativas das professoras e do professor participantes desta pesquisa, foi perceptível que, ao iniciar as narrativas, as primeiras memórias narradas foram da infância e das brincadeiras vividas, criadas e imaginadas. Esse modo de iniciar as narrativas não se traduz em uma perspectiva linear, mas pelo começo da vida: a infância. Uma forte referência em nossa vida e nas dos participantes, que aparece no decorrer de toda a narrativa, de forma cíclica, perene e afirmativa, concernente com o que expressa Lia Luft (2003, p. 9): “a infância é o chão no qual caminhamos o resto de nossos dias”. Assim, as narrativas brincantes, abrem as portas e janelas existentes nas histórias de vida dos participantes, que aqui estão sendo conhecidas.

A seguir, apresento a grande temática e as subtemáticas que compõem as narrativas brincantes (Figura 18).

⁷⁷ Paráfrase feita pela autora de versos da música *Piruetas* (1981), de Chico Buarque.

Figura 18 – Ilustração de como está organizada a temática “Narrativas brincantes”



Fonte: Elaborada pela autora.

Antes de atravessarmos os portais das narrativas brincantes, é necessário destacar que a brincadeira é objeto de interesse em diferentes campos do conhecimento, como na Psicologia Histórico-cultural, na qual a capacidade simbólica, exercida por meio da criação e imaginação pelo ato de brincar, constitui elemento de inserção e compreensão social e cultural.

Na perspectiva antropológica, concebe-se a brincadeira como elemento cultural, contextualizado historicamente, por meio do qual as crianças (re)produzem relações sociais e expressam significados, hábitos e o que sabem sobre o mundo. Para a SI, a brincadeira expressa “a marca de uma geração” (Sarmiento, 2005, p. 364), pois carrega em si uma dimensão do humano, não sendo exclusiva das crianças, podendo estar presente nos adultos, um elemento fundante de conhecer, dar significado e agir perante o mundo de crianças e adultos.

Para a Pedagogia da Infância, o brincar é a atividade principal da criança, que se faz fundamentalmente necessária ao seu desenvolvimento, porque dá a ela

[...] o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e ao mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os

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

Por meio da brincadeira, as crianças aprendem, desenvolvem-se, utilizando-se de suas capacidades simbólicas, das múltiplas linguagens, (re)produzindo culturas, vivenciando e se relacionando com os seus contextos sociais e por meio das interações com seus pares e com os adultos, assim, conforme o art. 9º das DCNEI, a brincadeira e as interações constituem eixos estruturantes do currículo na EI (Brasil, 2009b), que precisam ser vivenciados nas práticas cotidianas com as crianças. Por isso, precisamos garantir tempo para a brincadeira das crianças, tempo para se relacionarem com a natureza, com a arte, e tempo para a conversa e escuta de suas narrativas.

Refiro-me não ao tempo cronológico, um tempo sucessivo, produtivo, o qual, segundo Kohan (2019, p. 13), “a escola se empenha em sacralizar”. Para o filósofo, “é preciso, então, devolver à escola o tempo infantil que lhe foi roubado. O tempo pelo próprio tempo, o tempo da brincadeira séria, aquele que encontra sentido no próprio brincar” (Kohan, 2019, p. 13). Concordo com o autor, precisamos dar mais tempo às crianças, para os professores e professoras também, tempo para a vida narrada, desenhada, que dança, contempla e brinca, um tempo *aión* para a escola infantil.

“Tempo, tempo, tempo... Tambor de todos os ritmos, ouve bem o que te digo”⁷⁸, que nos convida a entrar nessas narrativas. Agora é tempo de adentrarmos nas narrativas e no tempo brincante das professoras e do professor criançeiros.

5.1.1 “Brincava de fingir que pedra era lagarto.”⁷⁹ Narrativas brincantes na e com a natureza

Início as análises das histórias de vida pelas raízes criançeiros das professoras e do professor narradores, que tiveram o privilégio, como profere Manoel de Barros (2018, p. 21), de “viver ao gosto do chão”, “de ouvir as fontes da Terra”. As brincadeiras *com* e *na* natureza, assim como a brincadeira na rua, com os pares, aparecem nas narrativas como um tempo criativo e livre de viver a infância, nos quintais, no sertão, na serra, na brincadeira no mar ou embaixo da árvore.

⁷⁸ *Oração ao tempo* (1979), composição de Caetano Veloso.

⁷⁹ Trecho do texto *Manoel por Manoel*, de Manoel de Barros (2018, p. 67).

Como não poderia deixar de ser, a brincadeira emergiu nas narrativas dos participantes como elemento central das suas infâncias, expressão plena e principal manifestação das culturas infantis. Em todas as narrativas, as brincadeiras *na* e *com* a natureza aparecem com toda sua beleza, afetividade, criação; e muitas interações com os pares e elementos naturais, como: terra, folhas, sombra das árvores, flores, água e fogo. Esses elementos aparecem em todo o seu potencial heurístico.

Dameres relata muito do contexto em que vivia, das sensações que a natureza lhe proporcionava e que a acompanham até hoje. Quando criança, a professora morava em uma cidade do interior do Ceará, na qual o quintal era o lugar para a criação e de muitas invenções brincantes,

Eu fui criada até os sete anos no interior, no mato mesmo, e, até hoje, quando eu sinto o cheiro da terra molhada, eu me reporto para lá. Quando eu sinto o vento, me dá uma paz muito grande. Quando eu posso sentir o vento passando, eu gosto de contemplar o céu, porque eu acho que tá tudo enraizado lá trás. Então, o que acontece na infância fica impregnado em você; de repente você não lembra os detalhes, você não lembra as situações, mas você tem as sensações, você não esquece; a toda hora essas sensações são revisitadas quando você vive momentos parecidos como na natureza, por exemplo (Prof.^a Dameres).

As sensações mencionadas por Dameres foram descritas no encontro do baú de recordações. Ela fala com o coração cheio de emoção das sensações sinestésicas que lhe vêm ao pensamento naquele momento e que foram representadas por meio dos objetos-recordações e de suas representações, como “as folhas secas que eu pisava e tinha aquela sensação, na verdade aquele som quando a gente pisa... isso me fazia bem.” Assim como “o cheiro de terra molhada”, de quando sua mãe aguava a terra, que, segundo Dameres, era um cheiro maravilhoso, “o fresquinho do vento”, sensações que remetem aos quintais das infâncias.

O que nos faz pensar que a constituição humana não é somente feita de cognição ou razão, mas também é sensível e corpórea. Por isso é tão importante o contato e a relação das crianças com a natureza e seus elementos, com diferentes materiais; são sensações que podem marcar a vida das crianças e atravessá-las pelo toque, pelo cheiro, experimentações, sons... Sensações que nos conectam com nossa existência terrena. Para Le Breton (2016, p. 11), “o indivíduo só toma consciência de si através do sentir, ele experimenta a sua existência pelas ressonâncias sensoriais e perceptivas que não cessam de atravessá-lo.” Assim, as experiências sensíveis nos constituem desde a infância. Como professores e adultos, urge abrir espaços e oportunidades para essas experiências, libertando as crianças de espaços emparedados, concretados e frios.

Os estudos de Piorski (2016a, p. 19) sobre a materialidade do brincar e o gesto de brincar, que se fazem na brincadeira, revelam que a relação das crianças com os quatro elementos da natureza é fonte de expressão, na qual é possível “detectar linguagens, corporeidades, materialidades e sonoridades do brincar associadas a esse inconsciente natural que mora no imaginar e, constantemente, se mostra no fazer das crianças.”

Segundo o pensamento do autor, a materialidade do brincar com a água, a terra, o fogo e o ar abre caminhos e repertórios para o imaginar, significando um encontro valioso de impressões e sentidos, “faz trabalhar uma imaginação vital. Uma imaginação que estabelece vínculo entre a criança e a natureza e tem capacidades específicas e maior plasticidade: é transformadora, regeneradora” (Piorski, 2016a, p. 19).

Dameres descreve bem como era prazeroso e interessante suas brincadeiras de faz de conta com os elementos da natureza:

A gente brincava de faz de conta. Nós não tínhamos muitos materiais, a gente era que elaborava as brincadeiras, a gente criava. Eu não lembro de ter panelinha, colheres, eu não lembro de nada disso, mas eu lembro que a gente brincava muito com a terra, com as folhas, e fazer essa comidinha embaixo da árvore por um longo período... Até a mãe chamar para fazer as tarefas (risos).

Eu lembro que, quando eu chegava da escola (eu estudava pela manhã), aí eu almoçava e, no quintal da vizinha, tinha uma árvore muito grande, e meio-dia era muito quente e o meu refúgio era essa árvore. Eu chamava uma amiguinha (o nome dela era Francisca) e nós brincávamos embaixo dessa árvore de fazer comidinha, e eu passava horas e horas embaixo dessa árvore brincando com ela... A gente pegar a terra, molhar, fazer comidinha, e eu não percebia a quentura do sol do meio-dia, o que eu percebia mais era o vento, o balançar das árvores, era fresquinho e uma das brincadeiras era essa (Prof.^a Dameres).

A brincadeira simbólica, de representação de papéis ou de faz de conta, caracteriza-se pela presença de uma situação imaginária. Surge com o início da capacidade simbólica, quando a criança subverte o significado dos objetos, acontecimentos nos quais assumem papéis observados e vivenciados em seu contexto social. Assim, no faz de conta das crianças, um cabo de vassoura se transforma em um cavalo; a areia misturada com água vira o bolo, e as papoulas a cobertura de morango, que é preparado para uma festa de aniversário. Uma capacidade que não é meramente resultado de uma reprodução, mas de criação, pois, como afirma Vigotski (2018), toda atividade humana tem como base a atividade criadora de novas imagens, ações e da imaginação. De acordo com seu postulado,

[...] a imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando-se igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da

natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (Vigotski, 2018, p. 16).

Podemos inferir que a experiência imaginária e criadora das crianças e dos seres humanos provém das experiências e interações das crianças com o outro, na cultura, no meio social e em diferentes contextos. A brincadeira simbólica possibilita não somente a capacidade imaginária, mas a vivência com regras implícitas, que se materializam nos temas das brincadeiras. Como exemplo, na brincadeira de casinha, é preciso bater na porta; na brincadeira do posto de saúde, precisa pegar a senha e esperar para ser atendido; situações que vivencio com as crianças todos os dias na escola de EI e na qual o próprio Vigotski (2018, p. 18) enuncia: “é na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária de existência e tudo o que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota do novo, deve sua origem ao processo de criação do homem.”

Diana teve uma infância urbana, mas passava suas férias na terra natal de seus avós maternos, a cidade serrana de Guaramiranga, no Ceará, onde colhia café com seus avós e capturava vaga-lumes em um pote de vidro. Ela voltava empolgada para a capital Fortaleza para mostrar o pote com vaga-lumes para suas amigas. Assim como Damares, ela brincava de fazer comidinha com lama, areia, plantas e flores.

Eu lembro de fazer comidinha com a lama mesmo, com aquela água que passava, fazia as forminhas e brincava com muita areia, pegava planta e fazia a cobertura do bolo. A gente brincava de transformar as latas de leite, de sardinha, quengas de coco e transforma em panelinhas, utensílios; a gente procurava na rua as plantas para fazer a comidinha, a gente utilizava os galhos para mexer a comidinha. E eu lembro, e eu gostava muito de macerar as folhas e eu ia testando para ver o que ia virar, as pétalas de papoula viravam sempre a cobertura do bolo de morango. Fazia o bolo de areia com essa “calda de morango” (Prof.^a Diana).

Inspirada na poesia *A menina avoadada*, de Manoel de Barros (2013), lida no encontro coletivo da pesquisa, Diana se lembrou que, assim como lata de goiabada virava uma roda de carrinho na poesia de Manoel, ela também mencionou que transformava materiais em brinquedos, e os elementos da natureza eram os ingredientes de muitas receitas culinárias. Em sua narrativa, Diana apresentou todo o cardápio de suas brincadeiras com a natureza, “as folhas eram o bife”, “o capim o macarrão”.

De acordo com os estudos de Piorski (2016b, p. 132), “uma das tarefas mais ousadas na imaginação do brincar é fazer das mãos instrumentos calóricos do ferreiro e do oleiro”. Por meio da criação e da imaginação, meninas e meninos em suas cozinhas podem fazer misturas e alquimias, viver a cultura infantil que se dá em torno do alimento, do milho, do feijão, da

mandioca. Na brincadeira de faz de conta na natureza, “podemos encontrar meninos em suas olarias, meninas padeiras” (Piorski, 2016b, p. 132), assim como a menina Diana. Ao brincar de panelinha ou de fazer comidinha, nas mãos das crianças,

[...] quando buscam o fogo e a massa, adentram pela imaginação da cozinha. Os brinquedos da mistura, da fusão de propriedades espessas, trazem sempre o feito da comida, especialmente entre as meninas. As imagens da preparação, das festividades, das conversas alimentares, dos sabores, dos cheiros passam pela atividade prazerosa das mãos. A cozinha é um espaço ativo, de força onírica no brincar, pois contém quase toda a natureza encerrada ali. É o mundo lúdico dos quatro elementos na casa (Piorski, 2016b, p. 132).

Nesse momento, ao brincar de comidinha, uma profusão de sentidos e ideias são criadas. Na imaginação e na criação das crianças, cozinha e natureza se aproximam; ao prepararem os alimentos na brincadeira, as crianças (re)produzem princípios ancestrais que se dão em volta do alimento, colheita, preparação, partilha dos alimentos, além das cores, texturas e cheiros que podem ser vivenciados e imaginados.

Januária teve uma infância urbana, mas também se lembra com entusiasmo de brincar com elementos da natureza. Isso foi possível porque morou durante um tempo em uma vila e, ao lado, havia uma construção. Ela brincava com as crianças do bairro de uma brincadeira pertencente à cultura infantil cearense, o guisado, na qual brincava-se de cozinhar, em latas ou panelinhas de barro, “alimentos de verdade” e depois saborear como almoço, ou, simplesmente, degustar de um delicioso chá. Nessa brincadeira, costuma-se reunir crianças de diferentes idades; as mais velhas eram as mães; as mais novas, as filhas.

Quando eu morei em uma vila e eu lembro que tinha muito a questão da construção (das casas, quitinetes). A gente brincava muito no barro, na areia, e a gente pegava os pedaços de pau da construção. Inclusive, tinha uma senhora que ela tinha um jardim cheio de ervas de fazer chá, e, aí, a gente pegava lata, o fogareiro, fazia uma fogueira e colocava as ervas e a gente tomava o chá. A gente também cozinha feijão, arroz (Prof.^a Januária).

Em experiência vivida por Piorski (2016b), ao realizar uma pesquisa em quatro estados brasileiros, dentre eles o Ceará, ele sistematiza contato com comunidades litorâneas, serranas e sertanejas, do Norte ao Sul do território cearense, mapeando o fazer e as brincadeiras das crianças. Vejamos seu relato, que muito diz sobre a cultura cearense, na qual Januária também brincava e que narrou com contentamento:

Em minhas pesquisas pelo sertão, muitas vezes fui convidado pelas meninas para comer de seus guisados, de fava e arroz descascado no pilão. Muito me chamava

atenção quando eu próprio me convidava para um próximo almoço, deixando-as em festa, em tantos preparativos e imaginações de servir-me bem no próximo dia de guisado (Piorski, 2016b, p. 135).

Podemos ver nas palavras de Januária e do pesquisador a cultura lúdica que enreda crianças e adultos em torno da brincadeira e o universo festivo e alimentar. O elemento fogo é destacado por Januária em suas brincadeiras, que, segundo o pesquisador Piorski (2016b, p. 101), “o fogo, essa matéria inquieta, que tudo transforma, é ativa, primitiva, obras de transformação, de nutrição, de vida alimentar”, atividade antiquíssima que reúne os seres humanos em volta de luz, calor, rituais, jogos de fogo e as simpatias das noites de festas juninas.

Júlio também viveu sua infância na cidade, mas, assim como Diana, passava as férias na cidade de Ibareta, localizada no sertão do Ceará, onde tinha a oportunidade de brincar livremente e na natureza. Em suas memórias da infância, são expressas a alegria sertaneja em apreciar as verdes plantações de milho e feijão, que surgem com as boas precipitações de chuva, e de ver os rios cheios. A casa da avó representa aconchego, o sertão é lugar de correr livremente, tomar banho de rio e se aventurar em caçar e pescar.

Eu amava demais ir para lá! No ônibus, eu já ia na janela acompanhando a mudança da vegetação quando saíamos de Fortaleza. Na estrada, a gente via as plantações pequenas de feijão e milho (no período das chuvas), e, como eu ia no mês de julho, nas férias, ainda estava tudo verde, ou, às vezes, tudo seco, dependia da época. Lá no interior eu e meu irmão éramos bichos soltos! Corríamos para todo canto, tomávamos muito banho de rio, às vezes até pescava!

O rio ficava próximo à casa da minha avó, e, como na casa não havia água encanada, precisávamos fazer isso pelo menos duas vezes na manhã. Era sempre uma aventura, a gente encontrava cobra no caminho, passarinhos superlindos, e eu, por influência do primo que morava lá, andava com uma baladeira para tentar matar algum e trazer “a caça”. Nunca acertei um passarinho... Sempre tive a mira péssima, mas, às vezes, caçava calangos no mato (risos) (Prof. Júlio).

Nas memórias de Júlio, são expressas a lembrança do menino que observava a paisagem da janela, são memórias de suas raízes ancestrais, simbólicas, familiares, comunitárias e de pertencimento a uma cultura. Nesse mundo globalizado, no qual as imagens em tela parecem ser sempre as mesmas, a nos ofuscar os olhos e nos afastar da experiência, vemos na narrativa de Júlio o que queremos e lutamos para as nossas crianças (e para os adultos também): reconhecerem-se como pertencentes à terra e à natureza.

Piorski (2016a, p. 30) ressalta que o que provém do mundo repercute no ser, segundo suas palavras, “o mundo, a cultura local, é o lugar em que a criança se goteja, se derrama ou se faz tempestiva [...]. Eis o amálgama anímico da criança: a cultura imaginal (o inconsciente coletivo) em profusão criativa, sendo jorrada na cultura local”.

Assim como o menino da poesia de Manoel de Barros, Júlio ganhou um rio, este não era o rio inventado, era o rio das suas aventuras, era o rio perto da casa da avó, vejam que beleza! Perto da casa da avó. No meio da história tinha um menino de imaginação caçadora. Ainda bem que não tinhas boa mira, pois a ti cabe, como diz Piorski (2016b, p. 123), “admirar mais o voo do que a prisão”.

A seguir, vamos conhecer como eram as brincadeiras na rua e nas calçadas das professoras e do professor crianceiros. Vamos juntos!

5.1.2 “Boca de forno, forno, quando eu mandar, vou. Quem for buscar um galho de árvore”⁸⁰: brinquedos e brincadeiras na rua

Quem um dia nunca brincou na rua? A possibilidade de brincar com os colegas da vizinhança e ao ar livre foi um aspecto muito presente na história de vida das professoras e do professor crianceiros. O cenário: ruas de paralelepípedo, nas quais mães e avós se sentavam na calçada a conversar enquanto as crianças brincavam. O barro, a lama, os buracos e o trem de passageiros a passar e as crianças a acenar da calçada, deveria ser mesmo muito divertido! Esse é o cenário que enriquecia a imaginação de Diana, Januária e Júlio. Damares mencionou de forma breve as brincadeiras que brincava na rua: “eu também gostava muito de brincar de carimba, de pega-pega, essas brincadeiras me acompanharam bastante na minha infância até a minha adolescência”.

Na atualidade, a possibilidade de brincar na rua das grandes cidades está cada vez mais desafiante, devido a uma série de fatores, tais como a violência e o crescimento urbano das cidades. Além disso, conforme estudo de Pimentel (2015, p. 705), um dos fatores que pode contribuir para a diminuição da ocorrência das brincadeiras na rua “é a falta de acesso por parte de algumas crianças a espaços privativos de lazer e, ao mesmo tempo, a existência de redes sociais nas comunidades populares que possibilitam a improvisação dos espaços nos quais as brincadeiras ocorrem”. Entretanto, as brincadeiras na rua possibilitam o desenvolvimento de espaços de interação social e de convivência extrafamiliares entre crianças e adultos pertencentes a uma comunidade.

Contudo, em alguns bairros e cidades, ainda podemos ver as crianças brincando de bola, bila, pega-pega, pião e raia, brincadeiras na rua que expressam formas de convivência locais e comunitárias de vivenciarem a cultura infantil e lúdica da rua que se faz resistência.

⁸⁰ Trecho da brincadeira popular *Boca de forno*.

A narrativa de Diana expressa muito bem a relação de pertencimento a uma comunidade e a sensação de poder brincar livremente “até entrar pela noite”, uma temporalidade que marca um determinado período em que dura a brincadeira. Brincar na rua para Diana, com seus pares e vizinhos, representa uma conquista, pois a ela não era possibilitada essa experiência quando morava com seus avós.

Quando eu fui de fato morar com meus pais na mesma casa, e era no bairro Parquelândia, é o bairro que a gente mora até hoje, foi quando eu conheci a rua. E, aí, sim, foi um período maravilhoso! Eu lembro que a rua era de pedra, paralelepípedo, e não tinha saneamento nessa rua, passava água do esgoto na frente das casas e eu brincava muito com “cacareco”, que é o que a gente chama hoje de material de largo alcance, materiais não estruturados. Eu brincava demais!

A rua tranquila, não tinha muito movimento de carro, as mães, as vizinhas sentavam na calçada no fim de tarde e ficavam ali conversando e, algumas vezes, a gente se distanciava porque a gente (crianças) queria privacidade na brincadeira. A gente entrava pela noite brincando. [...] Eu brincava de pé descalço na rua e brincava até tarde, até às dez da noite, porque, como meus pais passavam o dia fora, eu e meu irmão tínhamos essa liberdade, mas os vizinhos todos cuidavam dos filhos uns dos outros e era uma rua muito tranquila.

Nas narrativas em roda, Diana novamente rememorou suas brincadeiras na rua, falando um pouco do contexto da rua de sua infância, marcado pela liberdade, a relação de cuidado dos vizinhos, que cuidavam dos filhos um dos outros, expressando uma relação comunitária, baseada na proximidade das relações e no cuidado. Contexto relacional também visto nas comunidades visitadas no estudo de Pimentel (2015), constituído de observações realizadas por estudantes do curso de pedagogia de uma instituição pública localizada em Salvador, Bahia, o qual constatou que, “além das crianças que participam diretamente das brincadeiras, pessoas jovens e adultas acompanham de perto as atividades, para garantir a segurança dos brincantes (Pimentel, 2015, p. 706).

Perspectiva também constatada por Lima (2010, p. 8) em sua pesquisa de mestrado, que procurou compreender a relação das crianças com artefatos lúdicos industriais e artesanais, tais como o *beyblade*⁸¹ e o pião, a partir de modos de brincar num contexto cultural específico, a rua. A pesquisadora constatou que a rua

[...] tem especificidades que influenciam diretamente nos modos de brincar das crianças: a proximidade da convivência entre os vizinhos e parentes assegura um maior contato entre as crianças e entre os adultos; a disponibilidade do espaço físico horizontal favorece a visibilidade e conseqüentemente agrupamento das crianças; a

⁸¹Segundo o dicionário eletrônico Wikipédia, *beyblade*, como é conhecido no Brasil, é uma série de mangá escrita e ilustrada por Takao Aoki encomendada para promover a então nova linha de brinquedos Takara. É um brinquedo parecido com um pião tradicional, porém com cores e luzes (Beyblade, 2023).

presença de adultos nos dois turnos viabiliza, pela possibilidade de assistência, maior liberdade às crianças [...] (Lima, 2010, p. 110).

Como podemos inferir na narrativa de Diana, a brincadeira na rua envolve certas temporalidades, acontece antes ou depois do jantar, as crianças se alegram em brincar e “entrar pela noite brincando”, significando mais tempo para as brincadeiras. Os modos de brincar também aparecem de forma a demarcar a cultura infantil, “a gente brincava de pé descalço”, pois assim é melhor para pular elástico, brincar de corda e correr bastante. As crianças ficavam sob o olhar do adulto, mas, ao mesmo tempo, buscavam privacidade para suas brincadeiras e modos de brincar, que, muitas vezes, só cabe ao grupo de crianças saber.

Januária também revelou, em sua narrativa, um contexto semelhante ao descrito por Diana, de muitas brincadeiras na rua e o contexto no qual elas estão situadas na cidade, “ruas pouco movimentadas” e de “bairros periféricos”. O interessante na fala de Januária são os personagens que aparecem da vida real, fazendo parte da vida das crianças, “o carroceiro”, “o palhaço de circo” e tantos outros que povoam nossas memórias.

Minha avó paterna morava no Bairro Ellery e lá era aquela história de bairro, de rua, porque lá era calçamento mesmo e não passava tanto carro. A minha avó materna já morava em uma rua mais estreita, mas era muito movimentada e a gente não brincava na rua. Mas, já na casa da avó paterna, que morava no Bairro Ellery, a gente brincava mesmo na rua, com as crianças da vizinhança. E eu me lembro muito de estar na calçada, no meio da rua, e, aí, passava palhaço de circo, passa carro vendendo coisa, o carroceiro. Tinha muito isso, de bairro periférico. E as brincadeiras eram essas: de subir nas árvores da rua, jogar bola, desenhar a amarelinha na calçada (que na época não era amarelinha, era macaca), soltar raia, eram essas brincadeiras, muita brincadeira de rua (Prof.^a Januária).

Qual o seu personagem da vida real que fazia parte do cenário da rua? Na minha memória, lembro-me do sorveteiro e do vendedor de chegadoinha⁸², personagens da vida real que marcam uma cultura local e que precisam ser lembrados envoltos de aromas e sabores de infância. Sigamos com Januária o contexto de suas brincadeiras na rua.

Januária relata contexto semelhante em sua narrativa, no qual os adultos ficavam conversando, enquanto as crianças brincavam e olhavam o trem passar. Ela também ressalta um contexto de brincadeira na cidade, em seus equipamentos culturais, que possibilitavam outro tipo de inserção na cultura infantil. Abramowicz (2011) afirma que se faz importante

⁸²“Chegadoinha”, “chegadinho”, “chegadim”. “A chegadoinha é feita essencialmente de água, farinha de trigo, goma e açúcar. Fina e crocante, propicia um leve adocicado na boca. É uma opção gastronômica intrinsecamente ligada ao finalzinho da tarde”. O vendedor de chegadoinha tem “nas mãos, o triângulo; nas costas, o tambor metálico responsável por preservar a mercadoria. O uniforme é a roupa cotidiana do corpo. Diariamente, esses andarilhos superam calçadas e asfaltos na disputa pelo desejo da clientela. Atendem gerações distintas. Saciam da curiosidade de crianças e jovens às memórias afetivas [...]” (Laudenir, 2019, p. 1).

apresentarmos a cidade à criança, para que ela construa seu olhar a partir de seu ponto de vista. Que cidade as crianças estão vendo e à qual estão tendo acesso?

De acordo com o pensamento da autora, “a cidade sob o olhar de uma criança pode vir a ser um vetor de imaginação, ela cria mil e um tipos de cidade, insanamente, irresponsavelmente e sobretudo infantilmente, com toda a positividade de ser infantil: um mundo possível e ainda desconhecido” (Abramowicz, 2011, p. 33). Experiência que foi para Januária marcante, edificante e que reverbera em sua história de vida, e que veremos na próxima seção.

E na rua da minha avó paterna passava um trem, então o trem permeou toda a minha infância. Você ir para a calçada em determinado horário (e as pessoas colocam as cadeiras na calçada), e, aí, você ficava no jardim, enquanto os adultos ficavam conversando, e, quando passava o trem, a gente corria para dar tchau. E era um tchau para ninguém, porque quem estava no trem não estava nem aí para aquelas crianças. Mas todo mundo corria para a calçada para dar tchau para o trem. Era na Avenida José Bastos, era perto da estação do Otávio Bonfim. E a gente brincava muito no jardim, enquanto os adultos sentavam na calçada para conversar.

Com a minha avó por parte de mãe e meu grupo de primos, a gente vivenciava muito a cidade. A gente tinha sempre uma programação de final de semana, que era ir para o Parque do Cocó, Parque Adail Barreto, para brincar, ir para a Beira Mar, ir para teatro de bonecos, ir para show, cinema (Prof.^a Januária).

Júlio, de forma sucinta, relatou com orgulho sobre o seu lugar de pertencimento, “lugar que mora até hoje”. Fala das suas brincadeiras preferidas na rua, relatando a satisfação de brincar em um lugar inusitado e com seus pares.

Eu nasci no mesmo lugar que eu moro até hoje. Na época do saneamento, em que a CAGECE⁸³ estava fazendo as trocas das tubulações, a gente brincava nos buracos. A rua tinha muitas crianças da minha idade, então, a gente tinha muitas possibilidades de brincar de várias formas, então eu tive uma infância cheia de brincadeiras no meio da rua mesmo, inclusive, o que eu mais gostava de fazer era brincar com as muitas amizades que tinha. Havia muitas crianças da minha idade que brincavam na rua. A casa onde eu morava ficava em um pequeno residencial, então a rua era calma. E a gente brincava também de pega-pega e esconde-esconde (Prof. Júlio).

As brincadeiras infantis, de acordo com Sarmiento (2003), são formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças. O autor se refere principalmente ao patrimônio cultural que é vivenciado pelas crianças nas interações entre pares enquanto brincam, de brincadeiras como amarelinha, pipa, pião.

⁸³A Companhia de Água e Esgoto do Ceará (CAGECE) tem por finalidade a prestação dos serviços de abastecimento de água e coleta de esgoto em todo o estado cearense.

Brincando, as crianças vivem uma cultura infantil, partilham de uma cultura intergeracional, na qual as pessoas mais velhas “ensinam” e partilham músicas, parlendas, brincadeiras, do mesmo modo, partilham espaços, rituais, regras, estratégias, combinados, uma vivência que gera pertencimento de grupo e a uma coletividade. Desse modo, diz Sarmiento (2003, p. 7-8): “as culturas da infância constituem-se no mútuo reflexo de uma sobre a outra das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações sociais”.

5.1.3 “Meu irmão pregava no caixote duas rodas de lata de goiabada.”⁸⁴. Brinquedos e seus sentidos

Os brinquedos foram destacados nas narrativas envoltos de muita emoção, sorrisos nos rostos, lembranças de pessoas e situações relacionadas aos brinquedos relatados pelas professoras e pelo professor. Também trouxeram as questões de gênero relacionadas ao brincar, um aspecto importante de ser discutido na formação de professores da EI.

Gilles Brougère (1997a) é um estudioso que reconhece a importância cultural do brinquedo e das relações destes e da brincadeira para a socialização das crianças. Em seu livro *Brinquedo e cultura*, discorre sobre o papel do brinquedo na impregnação cultural da criança. De acordo com seu estudo,

Toda socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela. A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um “banco de imagens” consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções (Brougère, 1997a, p. 40).

O referido autor salienta que a apropriação cultural das crianças ocorre por meio das representações, das imagens, do desenho e das diversas formas que as crianças têm de expressão, esses são considerados pelo autor como mediadores dos significados. A infância é o momento oportuno de apropriação das imagens e de representações, cujas fontes de representação são diversas, “sendo o brinquedo e suas especificidades uma dessas fontes”, é o que profere Brougère (1997a, p. 40).

⁸⁴ Trecho da poesia *A menina avoadada*, de Manoel de Barros (2013a, p. 9).

O brinquedo traz, além do aspecto afetivo, o aspecto funcional, mas, sobretudo, traz uma função simbólica, aspectos indissociáveis do brinquedo. Assim, uma bola pode, na brincadeira de uma criança, ter a função simbólica de uma melancia ou de uma mulher grávida. Desse modo, estabelece-se entre a criança e o brinquedo na brincadeira outros modos de brincar, de simbolizar, que dependem do contexto social e dos conhecimentos culturais das crianças. Assim fizeram as crianças da pesquisa de Lima (2010, p. 100) ao brincarem com o pião e o beyblade; no faz de conta, elas criaram outras maneiras para a brincadeira, “embora os artefatos sugiram formas de se utilizá-los, as crianças deram novos usos aos mesmos através do faz de conta (sorvete, robô, lâmpada, etc.)”.

Vemos essa relação entre o brinquedo e suas funções funcional e simbólica na narrativa de Júlio ao se lembrar do brinquedo de construção Lego⁸⁵. Ao brincar com esse brinquedo de construção, as crianças realizam representações mentais, e nisso reside a estreita relação com a brincadeira simbólica ou de faz de conta, na qual a criança idealiza cenários. É o que vivenciou Júlio ao brincar com sua vizinha de construção.

Eu lembro do brinquedo Lego, a minha vizinha tinha. Eu brincava com o Lego dela, e todo dia eu criava uma coisa nova. Eu já ficava pensando: amanhã eu vou fazer o chão, o chão da cozinha vai ser todo de Lego. Aí eu chegava com a ideia e a gente criava, e depois pensava em criar outras coisas... E eu via o quão criativo eu era (Prof. Júlio).

Já para Damares, o brinquedo aparece de uma forma afetiva e amorosa, que trouxe marcas positivas. Ganhar uma boneca de sua professora significou muito para sua vida, “ficou enraizado”, trazendo-lhe emoções, um aspecto fundante na história de vida de Damares e lembrado por ela em todos os nossos encontros.

Essa boneca de pano traz a lembrança da minha professora, essa professora tinha um apego, cuidava de mim. Eu tinha um problema nos pés de alergia; acho que ela tinha pena de mim e me levava no médico, e isso está em mim até hoje, e eu nunca mais tive notícia dela e, toda vez que eu vejo uma boneca de pano, eu lembro dela. E isso fica tão enraizado, a história da boneca de pano, que, quando eu vou presentear alguém, eu prefiro presentear com uma boneca de pano. E as sensações que eu tenho em relação a esse brinquedo são amorosas e afetuosas. Então, de repente, nesse mundo das conexões, como dar um presente como esse, vai promover essas emoções que foram construídas em mim (Prof.^a Damares).

Na narrativa de Damares, revela-se a dimensão diversificada do brinquedo, ou seja, a situação de brincadeira não é a única relação possível da criança com esse objeto. De acordo

⁸⁵ Lego é uma linha de brinquedos de construção de plástico fabricado pelo *The Lego Group*, uma empresa privada com sede em Billund, na Dinamarca (Lego, 2024).

com Brougère (1997b), reside no brinquedo uma multiplicidade de relações, entre elas o afetivo, de exploração, de descoberta, sem necessariamente se inserir no caráter lúdico, mas uma experiência de relação social, por isso é importante estudar a dimensão de socialização do brinquedo. Para Damares, o brinquedo atua nas dimensões da afetividade e da socialização e, especialmente, em um “objeto que se recebe de presente, suporte da relação de doação que pode originar uma contra-doação prazer e alegria, manifestados pela criança” (Brougère, 1997b, p. 67-68).

Januária, ao falar de suas brincadeiras e dos brinquedos de sua infância, aborda a questão de gênero como temática importante de ser discutida, também mencionada por Diana. Segundo Januária, havia “uma divisão de gênero”, as brincadeiras de meninas e as de meninos.

E tinha muitas brincadeiras, pedra, corda, pega-pega, mas a gente sempre se reunia para brincar de boneca, de casinha, de fazer comida, e caracterizada por ser brincadeira de menina, e tinha as brincadeiras de menino, era muito clara essa divisão de gênero. E as brincadeiras de corda, pedra, bila eram brincadeiras coletivas, onde todos brincavam.

Eu não brincava de brincadeira de bila, eu tinha irmão, mas ele não deixava eu brincar e pegar nas bilas dele. Na minha turma, só tinha uma menina que brincava de bila e ela ganhava de todos! (Prof.^a Diana).

Conforme Brougère (1997a, p. 42), o brinquedo e a brincadeira podem ser uma reprodução da realidade, pois são apresentados às crianças em contextos específicos que retratam o universo doméstico (panelinhas, ferro de passar, fogão, entre outros) para as meninas e o universo do transporte, da rua, para os meninos (carrinhos, capacetes, caminhões). Assim, desde muito cedo, são apresentadas às crianças “representações privilegiadas do masculino e do feminino” (Brougère, 1997a, p. 43). Desse modo, ainda reitera o autor, antes mesmo da manipulação lúdica do brinquedo, a criança “manipula significações culturais originadas numa determinada sociedade” (Brougère, 1997a, p. 43).

Consoante à pesquisa de Lima (2010, p. 99), as diferenças entre meninos e meninas foram demarcadas nas brincadeiras que aconteciam na rua, “na maioria das vezes de forma silenciosa e lídas através dos discursos das crianças”. A pesquisadora observou que o pião é um artefato lúdico ainda muito associado ao universo masculino, no entanto, no contexto pesquisado, Lima (2010) observou que a brincadeira com piões também era apreciada pelas meninas. Entretanto, a pesquisadora ressalta que o pião industrial, denominado *beyblade* (apresentado colorido ou nas cores rosa e lilás), promovia melhor aceitação entre as meninas. Segundo a reflexão de Lima (2010, p. 99),

A racionalidade industrial se utiliza de marcações de gênero, como cores, associação com personagens femininos dos desenhos animados, para atingir o maior número de consumidores de ambos os sexos. Funcionam assim como mediadores midiáticos com importantes interferências nas brincadeiras tradicionais.

Então, podemos inferir dos estudos da pesquisadora que, de acordo com o contexto, pode haver essa categorização de brinquedos/brincadeiras de meninas e de meninos. Muitas vezes reforçadas pela indústria e pelas propagandas midiáticas, as representações sociais são ainda um aspecto muito forte nos modos de brincar e de se relacionar com as crianças.

Esse se constitui em um tema necessário de ser sempre discutido na formação de professores, de modo que possamos não reproduzir estereótipos e possibilitar às crianças brincarem e escolherem seus enredos para suas brincadeiras, oportunizando os mais diversos contextos brincantes, de médico e médica, e que meninas e meninos possam ser motoristas de caminhão, assim como piloto(a) de avião.

5.1.4 “Lagarta pintada, quem foi que pintou?” Aprendizados sociais e culturais

As narrativas brincantes geraram reflexões sobre os aprendizados que os acompanham em sua vida pessoal e profissional. Para Diana, foi muito marcante a questão de não poder brincar com seus brinquedos, pois sua mãe tinha a preocupação de o brinquedo quebrar. Diana é uma incentivadora da brincadeira, sendo uma professora brincante, vivenciando a cultura popular com as crianças e incentivando o acesso delas ao brinquedo e às brincadeiras, em suas palavras: “A minha mãe não me deixava brincar. Eu não tenho preocupação se o brinquedo vai quebrar, quando eu penso em dar um brinquedo para a minha filha ou para as crianças que eu estou trabalhando, eu não me preocupo se elas vão quebrar” (Prof.^a Diana).

Januária apontou os aprendizados entre pares e intergeracionais que ocorrem na vivência com as brincadeiras, nos quais elas são transmitidas. A narrativa de Januária corrobora para o que alude Sarmiento (2004) sobre o legado em forma de brincadeiras que vivenciam com os mais novos, e que esses observam e reproduzem esse conhecimento partilhado, marca de uma geração. Explica o interesse de as crianças, mesmo vivendo em um tempo tecnológico, continuarem a brincar de pião, pega-pega e esconde-esconde.

Januária traz em sua fala uma brincadeira que realiza na creche em que trabalha, a brincadeira de “calçada”, que começou no tempo de saída das crianças e de movimentação das

famílias. Januária criou um modo de brincar com os bebês de um ano, e uma criança chamada Dom criou outras possibilidades de brincar.

Eu estava com as crianças no tempo de saída das crianças. E aí eu me sentei na porta da sala e estava “brincando de calçada”. As crianças ficavam correndo no corredor, mas perto da entrada da creche, a gente fez um jardim, e, logo em seguida, tem a porta da sala referência. E, aí, eu convidei as crianças para se sentarem na varanda e verem as pessoas entrarem e saírem da creche. E, aí, virou uma brincadeira: quando entrava uma pessoa, o Dom corria e dizia: já! E até que o Dom saiu de perto da nossa sala e as pessoas que entravam na creche já entravam na brincadeira e davam conta do Dom e diziam: “Ah, ele está ali na outra sala”. E o Dom foi para a casinha, e eu dizia: “Ah, o Dom foi para a casa dele”. E, aí, até os funcionários da creche começaram a entrar na brincadeira. E, aí, isso me remete à minha infância, que eu brincava na calçada para brincar e ver o trem passar. A vizinha botava a cadeira, aí, era a hora da troca dos bolos, da troca do que fazia para o lanche da tarde. A minha avó ficava fazendo crochê.

A cultura brincante vivida por Januária se expressa na sua prática pedagógica, além disso, criou um aprendizado social, envolvendo familiares e funcionários da creche na brincadeira. Nesse momento de brincadeira, Januária possibilita às crianças momentos de interação e inventividade no tempo de saída, corroborando para que as crianças não fiquem em uma espera ociosa, um aspecto importante na EI.

Júlio relata que foi uma criança que brincou bastante, influenciando sua concepção de brincadeira e de criança, o que reverbera na sua prática docente com as crianças,

No trabalho que eu faço, gosto de deixar essa liberdade acontecer, de você não ficar proibindo comportamentos. Às vezes, vejo comentários do tipo: Ah, porque o menino tá pulando, porque o menino tá gritando, porque tá desafiando a gravidade. Esses comentários às vezes me deixam sem entender o que o profissional está fazendo ali, naquele lugar que é essencialmente assim! Vejo isso principalmente como uma questão de formação, de compreender os aspectos e características da infância, mas, ao mesmo tempo, também percebo que não me incomoda porque eu vivi essa infância cheia de liberdade, eu podia “virar bicho” e sempre tive esse lugar respeitado.

Ao final de suas narrativas brincantes, Júlio revela o seu desejo de proporcionar tempo para a brincadeira das crianças das quais é professor, pois, na realidade brasileira, os espaços da escola representam, algumas vezes, o único lugar para a garantia do direito das crianças à brincadeira,

E é isso que eu quero fazer as crianças sentirem também na escola, essa possibilidade de brincar mais livremente, até porque, além de um direito delas, não sei se elas estão tendo essa possibilidade em casa. Porque as mães relatam muitas vezes que seus filhos vivem dentro de casa, que não deixam brincar na rua por conta da violência. Então me pergunto onde as crianças vão poder usufruir dessa liberdade?

O questionamento feito por Júlio é pertinente, uma reflexão que importa a nós professoras e professores de EI, para que tenhamos compreensão sobre como se constrói as culturas infantis. Espero ter deixado claro neste texto que é por meio das interações e das brincadeiras que as crianças aprendem, desenvolvem-se e vivem suas culturas infantis.

Por isso, é urgente que as crianças possam ter tempo para brincar, para que possam criar e se relacionar com os artefatos, as materialidades, com a natureza, e se relacionem com seus pares e com os adultos, (re)produzindo e (com)partilhando cultura(s). Que possamos dialogar sobre essa importância com as famílias e toda a sociedade.

As culturas infantis presentes nas narrativas brincantes das professoras e do professor criancieiros acontecem na relação entre pares e no encontro intergeracional das crianças com os adultos. Os avós são lembrados com muito afeto e são representados como aqueles que foram rígidos, mas, sobretudo, e principalmente, como os que ensinavam, partilhavam tantas brincadeiras e permitiam que suas netas e neto tivessem a oportunidade de brincar.

Lembro-me de Abramowicz (2011, p. 2) ao dizer que as pesquisas sobre as culturas infantis no Brasil visibilizam as especificidades e a diversidade que as crianças brasileiras nos apresentam. Ao conhecermos as vozes dessas crianças e dos docentes que com elas convivem no cotidiano da EI, estamos contribuindo para o campo da pedagogia, pois diversas são as infâncias e os modos de brincar e de produzir cultura das crianças, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, pantaneiras, sertanejas, urbanas e litorâneas nesse imenso Brasil.

As culturas infantis reveladas neste capítulo são as narrativas brincantes de crianças cearenses representadas na colheita do café da criança da serra; da criança do sertão que se alegra com a chuva abundante que enche os rios para a sua brincadeira; da brincadeira na quentura do meio-dia, mas que a sombra da árvore acolhe.

É o brincar com os elementos da natureza, terra e água, coberturas de bolo e comidinhas, experiências com fogo e ar ao fazer o chá com ervas e do guisado. É o brincar que enaltece a mistura dos elementos, que, no faz de conta, representa o quanto o alimento nutre o corpo e a imaginação. A cultura infantil dos cheiros de terra molhada, do café colhido no pé, dos sabores da cocada da vizinha, do chocolate quente da professora.

É uma cultura brincante que pode estar em cada um de nós, presente e afirmativa, como ressalta Diana:

Eu brincava de esconde-esconde, elástico, corda, muitas brincadeiras que a gente fala que são brincadeiras tradicionais. Eu brincava todos os dias e brinquei até os meus doze anos. E o que eu trago hoje como adulta, dessa vontade de brincar... Eu continuo

sendo brincante, brinco com as crianças que eu convivo e brinco também na cultura popular, porque eu sou brincante de reisado. Brinco coco, reisado, maracatu. Esse ano eu saí no maracatu como baiana, então, esse espírito brincante ele me motiva a estar vibrando, em alegria. Eu me sinto importante, eu me sinto muito importante.

Diana escolhe o brincar e a companhia da infância como um modo de ser e estar no mundo. Menina-brincante, brincante de reisado, professora-brincante... Nessa condição de ser, “nosso quintal é maior do que o mundo”, “carregamos água na peneira”, “atravessamos rios inventados” e “a gente faz de conta que sapo é pedra” (Barros, 2013, p. 14).

E assim penso: afinal, não estaria nas raízes crianceiras de Diana a visão comungante e oblíqua das coisas?

5.2 “No tempo da era, fazia poeira. Puxa, lagarta, na ponta da orelha.” Narrativas sobre as culturas infantis compartilhadas com os adultos

Na seção anterior, vimos que, por meio do brincar, as crianças vivenciam uma cultura infantil, (com)partilhada com seus familiares (pais, avós, tias). Brincadeiras como lagarta pintada e boca de forno são ensinadas por avós e/ou irmãos mais velhos para crianças mais novas da família.

Irmãos, primos e amigos são considerados no encontro entre pares, essa relação aparece de forma mais evidente na seção anterior “narrativas brincantes”. Nesta seção, focarei nas relações com os adultos e intergeracionais, que denomino “narrativas sobre as culturas infantis compartilhadas com os adultos” e suas subtemáticas (Figura 19). Estas são caracterizadas pela inserção cultural, social das professoras e do professor crianceiros nas culturas familiares e que fazem referências às culturas comunitárias e regional.

Figura 19 – Ilustração de como está organizada a temática “Narrativas sobre as culturas infantis compartilhadas com os adultos”



Fonte: Elaborada pela autora.

5.2.1 “A casinha da vovó trançadinha de cipó.”⁸⁶ *Relações com os avós, brincadeiras e culturas compartilhadas*

A presença e participação de pais, professoras e, principalmente, avós foram muito marcantes nas narrativas das professoras e do professor criancieiros. A cultura intergeracional, na qual as pessoas mais velhas “ensinam” e (com)partilham músicas, parlendas, brincadeiras, artefatos da cultura e vivências que marcam os costumes de uma família, como o hábito de sentar na calçada da avó paterna de Januária e a vivência com a colheita de café dos avós maternos de Diana. São rituais e experiências que geram pertencimento a uma família, a uma comunidade e marcas geracionais que inserem as crianças nas práticas culturais.

De acordo com Barbosa (2007, p. 1071), “a socialização realizada pelas famílias, ocorre através dos atos da vida cotidiana.” No seio familiar, as crianças vivem suas primeiras

⁸⁶ Parlenda *A casa da vovó*. As parlendas são pequenos versos com ou sem rimas. Têm caráter lúdico, que aguçam a imaginação das crianças. A palavra parlenda significa “falar muito” e sua origem vem do latim, da palavra *parlare*. Não há uma data precisa que marque a origem das parlendas. É uma prática transmitida de geração em geração, que faz parte do folclore brasileiro (Blog Leiturinha, 2022).

experiências socializadoras, nas quais constroem repertórios sociais distintos, sendo as culturas familiares múltiplas, pois decorrem de suas diferentes formas de organização, composição, de hábitos culturais e sociais.

A relação com os avós aparece envolta de muitas lembranças afetuosas, brincantes, dos aromas e sabores da comida, de vivenciar a cultura do interior onde nasceram e da cidade, com seus equipamentos culturais, como bem expressa a Professora Diana:

Uma coisa forte da minha infância, até os cinco anos... (pausa) Eu lembro que eu morei com meus avós maternos, os meus pais passavam o dia fora e iam me pegar no final da tarde, então eu passava o dia com meus avós. Lembro que a minha avó Margarida era uma avó muito doce, alegre, cozinhava e fazia questão de dar comida para gente encher a barriga, lembro dela fazer “capitão”⁸⁷. E, antes de dormir, eu não sei o porquê, mas, em alguns momentos, eu lembro que eu dormia na casa dela, ela cantava para mim, me ensinou a rezar e cantava várias músicas que eu não sei de onde ela tirava.

A compreensão sobre as culturas infantis não pode deixar de ser compreendida no contexto das relações intra e intergeracionais, pois o conceito de geração permite especificar o que aproxima e o que diferencia crianças e adultos nos planos estrutural e simbólico. De acordo com Sarmiento (2005, p. 366-367),

[...] a geração é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, o plano sincrônico, *a geração-grupo de idade*, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos atores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrônico, *a geração-grupo de um tempo histórico* definido, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os atores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto.

Depreendemos a partir de estudo que a infância constitui-se como uma categoria geracional, conceito este que deve ser entendido na convergência entre as estruturas sociais, econômica, política, cultural, entre outras variáveis, uma vez que é preciso considerar “as condições sociais e culturais heterogêneas, que incidem perante a condição infantil.” (Sarmiento, 2003, p. 3). Desse modo, compreendemos que existem diferentes gerações de crianças, que vivem diferentes infâncias em diferentes tempos-históricos e sendo afetadas pelas condições sociais, como desemprego dos seus pais, desmatamento, alterações climáticas, ausência de saneamento básico nas ruas onde moram. Todas essas problemáticas afetam diretamente as condições de vida das crianças.

⁸⁷ Bolinho amassado com as mãos feito com feijão e farinha de mandioca.

Na abordagem (auto)biográfica, Lani-Bayle (2008) trata a dimensão intergeracional nas narrativas de vida, pois permite narrar e (re)construir nossas origens. Pela via narrativa, podemos trazer a história de vida e as experiências dos nossos predecessores bisavós, avós, pais e as nossas em relação com eles. Essa experiência intergeracional pode indicar “pistas de investigação importantes para o estudo da historicidade das identidades e dos pertencimentos.” (Passeggi, 2008, p. 19).

Para Lani-Bayle (2008, p. 309), a nossa história posta em palavras se inicia antes de nós, “as gerações não necessitam ser contemporâneas para dialogar. Pois *esse diálogo se dá no interior de cada um no presente*. Ele toca cada um de nós e contribui para nossa constituição.” Na concepção da autora, o contato entre as gerações está para além do tempo, inaugura o nosso desenvolvimento pessoal e, por meio dessas primeiras experiências familiares e com o outro, entramos na cultura e se inicia nossa relação com o saber. Vejamos como se construiu essa relação nas narrativas das professoras e do professor crianceiros.

Compreendemos que as experiências e as identidades que foram sendo construídas nas relações intergeracionais foram constitutivas das primeiras vivências grupais e da imersão na cultura familiar e comunitária. A narrativa de Januária diz muito sobre a relação entre as crianças e seus avós:

Eu tenho uma lembrança muito grande... De certa maneira, eu fui criada por avó. A minha mãe era professora, meu pai é historiador, mas sempre foi muito ligado às artes, e a minha avó era uma referência, por representar o lugar que eu sempre estava. Então, assim, eu fui criada por avó, tinha todas as regalias espaços de brincadeira, de criação, de quintal, de sentar na calçada, de ver o movimento da rua. Também tenho a questão afetiva com a alimentação da casa de avó, que tem toda essa coisa dos quitutes, das coisas que estão relacionadas à alimentação como algo afetivo. Então, tinha os bolos, os pudins, a fruta que um neto gosta, o leite que outro neto gostava...

Damares, Diana, Januária e Júlio guardam na memória os cheiros e sabores dos quitutes feitos por suas avós, mães e vizinhas como algo que os constitui afetivamente... O bolinho de feijão com farinha (conhecido no Ceará como capitão), pudim, suco de guaraná, cocada, tapioca com ovo de galinha caipira... Assim como lembra a Professora Damares:

Eu também lembro que, quando eu ia para a escola, eu ficava com vontade de que terminasse a aula, só para eu ir para casa e lanchar a merenda da minha mãe, que eu adorava quando ela fazia lanche para mim. Um dia na semana tinha um lanche especial. Era uma coisa tão simples, mas para mim era tão significativo, que hoje em dia nem existe mais, que era o Ki-suco de guaraná, e esse sabor desse Ki-suco de guaraná está aqui comigo. Toda vida que eu relembro essa história de que eu vou no caminho da escola para a minha casa com a ansiedade, a vontade de chegar em casa e tomar esse suco de guaraná é tão marcante que o sabor eu não esqueci. E, aí, vem a

memória afetiva da minha mãe, fazer esse suco com tanto gosto, com tanto carinho... Eu sinto todas as sensações possíveis que eu vivi naquela época.

Receitas de famílias, o alimento feito pelas mãos das avós, mães, vizinhas, observado pelas crianças, degustado e compartilhado. Interação e partilha intergeracionais, que são expressas nas brincadeiras do guizado, de fazer chá na lata com as ervas do quintal da vizinha. Conforme Piorski (2016b), as relações com a cozinha e a natureza muito se aproximam da imaginação das crianças, assim, as brincadeiras de comidinha com flores, folhas, areia e água são muito presentes no faz de conta das crianças. A preparação dos alimentos, o manuseio de materiais representam uma complexa articulação dos sentidos e transformações dos elementos, assim como um elo intergeracional entre famílias e suas diferentes gerações.

Assim é que em muitas famílias e comunidades tradicionais “o preparo do alimento é dado aos homens, às mulheres e às crianças. [...] Muitas crianças participam de tarefas sazonais e vivem a festividade alimentar de toda a comunidade.” (Piorski, 2016b, p. 133). É o que expressa o Professor Júlio ao narrar as férias na casa dos avós no interior do Ceará, sinônimo de liberdade, de colheita em família após os meses de chuva e de preparação partilhada do alimento:

Liberdade de ir à casa das tias ou primas, ou ir a qualquer lugar de lá sem se preocupar ou precisar ficar avisando à mãe. A gente fazia fogueira, assava o milho que apanhava no quintal, comia comida feita na panela de barro, fazia cuscuz com o milho que a gente colhia! Era muito legal... Eu tinha que acordar cedo para moer o milho no moinho que ficava na cozinha. Eu ajudava muito a minha avó e tia nos trabalhos domésticos: varria a casa, lavava louça, mas, também, toda manhã, depois que comia tapioca com ovo de galinha caipira, a gente ia com meu avô buscar água no jumento!

A relação com o alimento é uma das primeiras relações sensoriais e afetivas que temos com o mundo e seus aromas, sabores e transformações. Conforme Duarte Júnior (2000), os seres humanos estão acometidos pela crise do mundo moderno, na qual a pressa, a industrialização e a deseducação olfativa é revestida por alimentos fabricados em série, a exemplo dos *fast-foods*, e de sabores artificiais, sendo que a cada dia mais nos afastamos da relação afetiva e humana com a comida, de nos dedicarmos à feitura dos alimentos.

De acordo com os estudos do referido autor, a comida e a conversa são elementos com os quais estamos envolvidos ao longo da vida, que mantêm uma relação direta com os nossos sentidos. Em seu pensar, “[...] aquilo de que falamos e aqueles com quem conversamos, o alimento que ingerimos e a maneira como ganhamos a vida, além de darem um sentido, de emprestarem um significado à nossa existência, também estão diretamente relacionados com o nosso corpo, com as nossas sensações, percepções e sentimentos.” (Duarte Júnior, 2000, p. 78)

Portanto, inscrevem-se como um elemento vital, sensível e (auto)biográfico, como estão manifestados nas narrativas dos participantes.

Seguindo na trilha da narrativa de Januária, ela traz em suas lembranças a avó sentada na calçada, sendo esse momento de tempo livre de brincadeiras, conversas e apreciação do cotidiano. O tempo para sentar, para brincar se apresenta como um tempo muito caro nas lembranças de Januária. Um tempo que passa sem pressa, tempo de brincar, de conversar e de trocar movido pelo ritmo do trem que passava.

E na rua da minha avó passava um trem, então o trem permeou toda a minha infância. Você ir para a calçada em determinado horário... As pessoas colocam as cadeiras na calçada e a gente brincava muito no jardim, enquanto os adultos se sentavam na calçada para conversar. Quando passava o trem, a gente corria para dar tchau. E era um tchau para ninguém, porque quem estava no trem não estava nem aí para aquelas crianças.

Enquanto os adultos que se sentavam na calçada para conversar em paz ensinavam alguma brincadeira para poder ficar conversando, aí dizia: “vão brincar disso... vão brincar.” Eu me lembro que os adultos sentados na calçada diziam: “Remam, remam, quero ver quem vai pegar tal coisa...” Às vezes, inventavam brincadeiras para as crianças e ficavam conversando.

Ao final de sua narrativa, sobre as relações com suas avós, Januária destaca elementos importantes da cultura intergeracional compartilhada entre adultos e crianças, que não somente reproduzem, mas, como já mencionamos no capítulo dois desta tese, as crianças dão sentido e se apropriam criativamente das informações do mundo cultural, compartilhado com os adultos, realizando uma “reprodução interpretativa” (Corsaro, 2011), criando suas próprias e exclusivas culturas de pares, inserindo-se de forma ativa no mundo, ressignificando e criando suas regras, brincadeiras e histórias. É o que revela Januária em sua narrativa:

E assim como foi que a gente aprendeu a brincar quando a gente era criança? Como foi que a gente aprendeu a brincar? A gente aprendia com os mais velhos, a gente observava os mais velhos e sempre tinha alguém que ensinava as brincadeiras. Daqui a pouco vinha um pequenininho e queria brincar com a gente. Era o café com leite⁸⁸. Quem não foi café com leite um dia? As crianças mais velhas aprendiam uma determinada brincadeira e quando uma criança mais nova entrava no grupo era o café com leite.

Januária também ressalta um elemento importante sobre a cultura lúdica, a de que ela precisa ser “ensinada” e vivenciada com as crianças, uma vez que se constitui como elo de

⁸⁸ A figura do café com leite evidenciava que a criança mais nova estava no momento de aprendizado da brincadeira e de inserção no grupo de pares, no qual se aprendia com as crianças mais velhas ou experientes. Algumas vezes as regras eram revistas ou novas regras eram estabelecidas para o entendimento dos mais novos que entravam no grupo.

conhecimento e partilha dos modos de brincar de uma geração, sendo uma cultura compartilhada.

De acordo com Brougère (1997c, p. 97), “a brincadeira supõem um contexto social e cultural”, no qual aprende-se a brincar, ou seja, a criança pequena é iniciada na brincadeira pelas pessoas que cuidam dela, sua mãe, avó ou adultos próximos. O estudioso é categórico ao dizer que, ao vivenciar uma brincadeira, a criança aprende a “compreender, dominar e depois produzir uma situação específica, distinta de outras situações.” (Brougère, 1997c, p. 98). Assim, podemos depreender que as crianças são participantes ativas da cultura lúdica, como também contribui para (re)interpretação e (re)criação dessa cultura.

5.2.2 “Corre, cutia, na casa da tia...”⁸⁹. *Relações com os pais e adultos próximos*

Considero que pesquisar sobre as culturas infantis com professoras, professores e crianças seja uma importante contribuição para o campo da educação e para a área da EI, pois podemos conhecer melhor sobre as diferentes infâncias e como elas experienciam, em diferentes contextos, classes sociais, espaço geográfico e pertencimentos regionais.

Nesta seção, vamos conhecer como as professoras e o professor participantes desta investigação viveram em suas infâncias as relações com suas famílias, construindo de maneira participativa e ativa culturas familiares. Conhecer sobre as culturas familiares se faz relevante na pesquisa científica e, principalmente, no contexto da EI, na qual realizamos um papel de complementar a ação da família e da comunidade, no alcance de sua finalidade, que é o desenvolvimento integral de bebês e crianças até cinco anos e 11 meses.

Conforme explicita o artigo 7º das DCNEI (Brasil, 2009b, p. 19), a proposta pedagógica das instituições de EI deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, “assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias.”

Por isso, faz-se necessário conhecermos os contextos, as condições diversas e os modos de vida das organizações e culturas familiares. No seio familiar, as crianças são apresentadas ao mundo, é onde elas têm as primeiras oportunidades de interações com o outro e com os elementos da(s) cultura(s). De acordo com os estudos de Barbosa (2014) sobre as culturas infantis, podem ser vinculadas a outras formas de expressão das crianças, que vão além

⁸⁹ Parlenda *Corre, cutia*.

da brincadeira, considerando que as culturas infantis são observadas e vivenciadas em outros contextos da vida cotidiana das crianças, tendo como fundamento

[...] elementos materiais presentes em suas vidas, como os objetos de casa, brinquedos, livros, materiais, ferramentas e tecnologias que mediam suas relações com o mundo, assim como os elementos simbólicos que provém das comunidades, das famílias, da cultura de brincadeiras, da mídia e da escola. As culturas infantis emergem, prioritariamente, no convívio dos pequenos e permanentes grupos de crianças, sejam de irmãos, amigos do bairro ou colegas de escola, com os quais as crianças realizam atividades em comum (Barbosa, 2014, p. 663).

Foi o que testemunhei nas entrevistas narrativas e nos encontros do baú de recordações, por meio dos objetos-recordações, um universo afetivo e simbólico de uma cultura infantil situada em determinado tempo histórico e contextos de vida singulares e plurais.

Vejamos como as professoras e o professor crianceiros viveram as relações com suas mães, seus pais e parentes mais próximos. A família é representada como um campo intergeracional, no qual se originam as identidades e são fortalecidas as subjetividades dos sujeitos. Damares atribui todo o amor e a atenção que recebeu de uma tia a sua forma de ser e acolher as pessoas, reverberando em sua vida pessoal e profissional.

Eu sempre fui uma criança muito amada pela minha família, mas a minha mãe teve que renunciar em ficar comigo algum tempo. E, aí, quem me criou até certa idade foi a minha tia, e essa minha tia não podia ter filho, então, todo o amor que ela tinha no mundo ela depositou em mim. Então, isso fez com que eu representasse esse amor dela por onde eu passasse, acolhendo e entendendo as pessoas (Prof.^a Damares).

Na narrativa de Januária, a separação dos pais foi um fato marcante, mas que não impossibilitou atenção e afetos que Januária precisava enquanto criança. Ela atribui aos pais a sensibilidade que tem para a música, para o desenho, o gosto de ouvir e ler histórias, tendo sido essas oportunidades elementos fundantes em seu desenvolvimento e história de vida.

Quando eu tinha cinco anos, os meus pais já eram separados, mas eu sempre fui muito estimulada pelo meu pai, coisas como o desenho, tocava violão para mim, essa questão da música. A minha mãe, como professora, ela sempre pensava em brinquedos que fossem coisas mais educativos e lúdicos. Então, eu fui uma criança que meus pais e minha família puderam proporcionar uma infância, de muita brincadeira. E, aí, eu convivia com meu pai, que me dava caderno, lápis e tinha uma prancheta de desenho enorme, enorme! E colocava papel, ascendia aquela luminária na mesa de desenho de arquitetura e eu ficava lá desenhando (Prof.^a Januária).

A narrativa da Professora Januária corrobora com o estudo de Barbosa (2007, p. 1073) sobre as culturas familiares e escolares. Nesse artigo, a autora ressalta que algumas pesquisas evidenciam que “a prática de atividades culturais durante a infância tem influência

sobre as práticas culturais da vida adulta.” Ou seja, pessoas que apreciam atividades culturais, como leitura, visitas e acesso a museus, cinemas, teatro, acabam realizando com mais frequência essas atividades na vida adulta.

Reconhecemos que, em nosso país, as políticas públicas, os bens e as atividades culturais precisam estar mais próximos da população, para que todos tenham acesso às diferentes manifestações culturais: o rap, o grafite, a dança, o teatro, concertos, entre outros. A escola precisa ser também o lugar de apresentação dos bens culturais às crianças nas instituições de EI e nas escolas de educação básica. Concordamos com a autora quando diz que é preciso entretecer as culturas, pois a escola é lugar de acontecimento, de saberes, do encontro das culturas, inclusive das culturas familiares, e de “fazer dialogar, interagir, comunicar as culturas, desmoronar atitudes etnocêntricas, criando um espaço intercultural.” (Barbosa, 2007, p. 1075).

Já na história de vida do Professor Júlio, os saberes construídos no seio da sua família o incentivaram e o sensibilizaram para a pessoa que se tornou. Ele fala com muito orgulho da história das mulheres de sua família e acredita que esses saberes o tenham influenciado em suas escolhas profissionais. E, afinal, não seria primado da docência na EI as tessituras entre os saberes das crianças e os saberes do patrimônio cultural?

A minha avó materna fazia louças de barro, ela tinha uma delicadeza para trabalhar com coisas manuais, fazia panelas, utensílios. A minha mãe também aprendeu com ela, mas a minha mãe foi para o lado da costura, ela é manicure também. E as atividades que eu mais me concentro são as atividades manuais. Então, esse saber está na minha família, na minha bisavó, na minha avó, na minha mãe.

Durante muito tempo, a escola manteve uma postura distante das culturas familiares e seus saberes. No início desta seção, discorri sobre a importância de que na EI a relação com as famílias seja de cooperação e de proximidade mais do que em outras etapas da educação, pois, além de as famílias saberem mais sobre as crianças, provêm desses grupos modos de vida diversos. Assim, é necessário que não se neguem hábitos, conhecimentos e modos de vida, mas que haja um entretecimento das culturas escolares e familiares, é o que problematiza Barbosa (2007) sobre a incomunicabilidade das culturas. Para a autora, faz-se basilar

Criar com significados compartilhados e contínuos, que envolvam e discutam as culturas legítimas, não-legítimas, de massas, populares, infantis, as muitas culturas do mundo contemporâneo, são fundamentais no processo de escolarização. Produzir a qualidade, criar o encontro intercultural para construir uma escola que entreteça culturas e incorpore o mundo (Barbosa, 2007, p. 1079).

Na narrativa de Diana aparece um fato que a marcou: a rigidez da mãe em deixá-la brincar com os brinquedos que ganhava de seus familiares, pois a mãe dizia que iam quebrar, o que revela a incompreensão sobre o brincar e os brinquedos, um ciclo de rigidez que iniciou com seu avô e acabou sendo reproduzido por sua mãe. Diana resistiu e criava suas brincadeiras na rua e na calçada. Ela faz questão de romper esse ciclo, vivendo uma relação respeitosa com sua filha, o que a tem levado a ser uma criança autônoma, o que comprova que diálogo e respeito levam à autonomia e à capacidade de fazer escolhas. Essa reflexão tem sido um aprendizado na vida de Diana, na busca por ser uma professora mais sensível às necessidades das crianças. Vejamos o que ela diz:

A minha mãe ela é a mais velha dos filhos e, desde cedo, teve que cuidar dos irmãos, porque a minha avó trabalhava no roçado. Então ela era muito rígida, chegava em casa estressada, não me deixava brincar com meus brinquedos. Eu busco cortar esse ciclo, deixando minha filha brincar com o que ela quiser, inventando as brincadeiras com ela, respeitando. E ela tem uma autonomia que eu tenho muita admiração de ter ela como filha, porque a formação que eu tenho me ajuda também como mãe. Eu sempre tive muito clara a questão de que não precisa ser mãe para ser uma boa professora, eu sempre concordei com isso e concordo até hoje, mas o fato de você ser mãe amplia o seu olhar como educadora, a sensibilidade ela aflora ainda mais (Prof.^a Diana).

Nas narrativas, diferentes culturas familiares estão inscritas nas histórias de vida das professoras e do professor, o que corrobora com a perspectiva de Barbosa (2007), que enfatiza que os grupos familiares não têm uma cultura homogênea, mas múltipla, sendo esse aspecto importante para o (re)conhecimento sobre as culturas familiares e infantis e uma melhor compreensão dos seus contextos de vida. Por essa razão, faz-se necessário conhecer as culturas familiares, pois quanto mais a escola, as instituições conhecerem os modos singulares e concretos de vida das famílias e crianças, maior será nosso conhecimento sobre suas culturas e melhor serão os modos de acolhimento e inclusão na escola e na sociedade.

5.2.3 “Há um passado no meu presente.”⁹⁰ *Relações vivenciadas e aprendidas com os professores*

As professoras e os professores de suas infâncias e adolescências foram lembrados, o que me remete ao que diz João Formosinho (2011, p. 172): “ser uma profissão que se aprende no desenvolvimento de aluno”, aprende-se desde a mais tenra infância e nas outras etapas da educação. Aprendemos, convivemos e admiramos. São adultos próximos, que as crianças

⁹⁰ Trecho da canção *Bola de meia, bola de gude*, composição de Milton Nascimento.

convivem e, juntos, vivem relações afetivas, de confiança e aprendizado. Ao brincar ou observar as crianças em suas brincadeiras e interações, os professores têm oportunidade de presenciar como as crianças (re)produzem suas culturas infantis. Ao convidar as crianças para uma brincadeira, ensinar uma cantiga de roda, realizar uma receita de família, apresentar artefatos culturais para as crianças, os professores (com)partilham uma cultura comunitária e regional e vivem com as crianças uma relação intergeracional.

Para Damares, a professora de sua infância é encantadora. Tanto que, no seu baú de recordações, ela trouxe uma boneca de pano para representar esse encanto e afeto que até hoje a acompanham e inspiram sua prática pedagógica com as crianças.

A partir desse objeto-recordação, Damares aliou características fundamentais ao professor de EI: *a afetividade*. É interessante lembrar que, de acordo com a teoria da pessoa completa (Wallon, 2007), a afetividade é uma dimensão importante para a formação da pessoa e da inteligência, o que corrobora com a perspectiva da professora. Além disso, a dimensão do *cuidar e educar*, aspectos indissociáveis para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na EI, também aparece na fala de Damares:

[...] sempre que é para falar desse professor encantador, de um professor que te respeita, um professor que acredita em ti e desse professor que educa e cuida eu lembro dessa professora. Então, um gesto muito afetuoso que ela fez foi me dar uma boneca de pano, e, até um dia desses (de verdade!), eu possuía essa boneca de pano. Ela tinha um grande significado para mim e, aí, eu comecei a ensinar essa boneca de pano, eu era a professora dela. E, aí, eu trago esse objeto aqui, é uma caixa de maisena, onde eu fazia os cadernos para as bonecas, então esse era o caderno dela. [...] Eu ainda posso ver na cena, as bonecas todas sentadas, só que eu era uma professora tradicional (risos). Eu sentava elas todas na fileira com o caderno na mão (risos) (Prof.^a Damares).

Compreendemos que essa relação com o adulto-professor diz muito sobre o desenvolvimento profissional dos professores da infância e que corrobora para o que Oliveira-Formosinho (2011, p. 133) aponta como aspectos específicos da docência na EI, caracterizada por ser “uma ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão.”

No momento da entrevista narrativa, Damares também se lembrou de uma professora de sua adolescência, revelando, mais uma vez, a relação de cuidado e de respeito que essa professora teve com ela. Vejamos sua fala:

Na sexta série, eu tinha um problema nos pés, uma alergia de pele. Eu já era adolescente. E tinha uma professora que ela tinha todo um cuidado comigo, até ao médico ela me levou para cuidar dos meus pés, porque a minha mãe nesse momento

ela não tinha condição de fazer isso por mim por “n” motivos que não precisa eu relatar agora. Mas o que fica é esse cuidado desse professor, e, quando eu olho para essa história, eu digo para mim mesma: eu quero ser uma professora assim, que eu acolha as necessidades das minhas crianças (Prof.^a Damares).

Farias *et al.* (2008, p. 60), estudiosas da área da formação de professores, discorrem sobre os elementos identitários da docência na história de vida dos professores, salientando que ocorrem por duas dimensões: “a primeira reconhece os elementos de natureza biográfica no modo como nos constituímos profissionalmente; a segunda destaca a formação e suas relações com os saberes e experiências docentes.” Isto é, relatos sobre influências de professores e professoras, experiências escolares nos atravessam e são decisivas em nossas formação. Tais relatos e atravessamentos evidenciam, conforme Farias *et al.* (2008), que nós professores temos uma história própria e que trazemos marcas das pessoas, dos lugares e de nossas condições concretas de existência.

Desse modo, nas narrativas das professoras e do professor criancieiros, vimos que, desde a infância, compartilharam afetos, conhecimentos, valores e atitudes que foram cultivados na relação intergeracional com seus professores.

Para o professor Júlio, as professoras da sua infância eram vistas como amigas de sua família, pois sua mãe trabalhava na escola e, nos fins de semana, trabalhava com serviços da área da beleza. As professoras da escola onde Júlio estudava eram clientes de sua mãe, e essa relação fazia com que Júlio ficasse ainda mais próximo da escola, pois ele, inclusive, ajudava a sua mãe a cuidar dela, conforme explicitado no relato a seguir:

Eu tinha muita proximidade com a escola... A minha mãe trabalhava lá na limpeza, à noite, no contraturno. Eu não tinha a mesma escola que meus amigos tinham, eu conseguia pegar nas coisas... Enquanto a professora passava a manhã todinha proibindo de pegar determinados materiais, à noite eu podia pegar, porque ninguém estava olhando, estava só eu e meu irmão (risos). Então a gente tinha esse contato com essa escola e era um contato inclusive de cuidar dela. A gente ia para ajudar a mãe na limpeza. Com as professoras da escola também tinha uma relação diferenciada: a minha mãe fazia unha e depilação. Então as professoras iam para a minha casa para ter esses cuidados. E a mesma professora que me dava carão (pois na escola eu conversava muito) era a professora que ia na minha casa fazer a unha, depilação... Então, eu pensava: você está me dando um carão agora, mas lá em casa a gente tem uma amizade. Assim era outra forma de enxergar, era uma visão de ser amigo dos professores.

Conforme Farias *et al.* (2008), elementos identitários e biográficos constituem a profissão e a história de vida dos professores. Segundo as autoras, as referências sociais se ampliam para além do grupo familiar, fazendo parte da sua rede de relações diferentes pessoas, dentre elas amigos, professores do percurso escolar, figuras públicas, cônjuges, diferentes

convivências, que “propiciam uma bagagem social que a pessoa professor traz para a profissão.” (Farias *et al.*, 2008, p. 62).

Assim aconteceu na trajetória de Diana, ao recordar de um professor que despertou o seu interesse de estudar em um momento de sua trajetória de vida que ela questionava o sentido em estudar determinados conteúdos escolares. Ela estava tão desmotivada que chegou a ser reprovada. Seus pais não a recriminaram, nem a castigaram, pelo contrário, conversaram e a fizeram perceber que ela poderia melhorar seu desempenho.

Eu tinha nove anos, aí eu decidi que queria estudar e eu encontrei, nesse momento, professores maravilhosos, como o Prof. Sampaio, que era de História e Geografia. Eu me apaixonei por essas disciplinas, eu só tirava nota dez. Esse professor explicava de uma forma tão clara as condições sociais, a questão do porquê vivemos dessa forma... Então, foi ficando mais claro para mim. Ah, eu preciso estudar isso aqui, porque tem uma continuidade, tem um sentido... (Prof.^a Diana).

Por meio da interação com seu professor de História e Geografia, que lhe apresentou outros significados acerca dos conteúdos escolares, Diana ressignificou sua relação com o estudo, incorporando esse aprendizado em sua vida, pelas dimensões da afetividade, viveu uma experiência formadora. Ainda de acordo com Farias *et al.* (2008), em nossa história de vida, vivemos experiências formadoras que integram nossa visão de mundo, “formas de interagir com as coisas ao seu redor, de compreender a condição humana e nela intervir.” (Farias *et al.*, 2008, p. 62).

A Professora Januária se lembra com carinho de sua professora da EI e até trouxe uma foto dela em seu baú de recordações:

Até hoje eu esbarro com a Professora Almira pela rua, então é ainda uma pessoa presente na minha vida, de vez em quando eu passo e ela está sentada na calçada. E ela é uma pessoa que eu tenho grande afetividade. E eu também lembro de frequentar a casa dela quando criança e tomar chocolate quente no lanche.

Afirma ainda que teve um outro tipo de experiência na escola, pois sua mãe era professora e ela começou a frequentar a escola muito cedo, aos dois anos de idade.

Mas eu lembro de professoras superafetiva, amável, que faziam brincadeiras, que faziam dinâmicas. Eu lembro da minha professora que me alfabetizou, ela criava histórias com as letras! As letras eram personagens, ia além de uma cartilha, sabe? Lembro dos momentos de cantar, e a gente fazia filas para cantar, juntava todo mundo no pátio para cantar músicas. E essas memórias é que eu trago para a minha prática. Eu penso: qual era as coisas que me fazia feliz? E tento trazer essas minhas memórias para o que eu proponho, porque, se eu for pensar nas lembranças que eu tenho de escolarização... São muitas e não são nada agradáveis.

Em sua narrativa, Januária menciona elementos importantes, sobre sua experiência com os adultos/professores, trazendo com emoção lembranças afetivas de suas professoras, dos momentos de histórias e ludicidade. São essas memórias que povoam seu repertório de vida e profissional, é uma professora que acredita na importância de uma cultura brincante.

Ao final da sua narrativa sobre as memórias escolares, Januária faz uma reflexão crítica a respeito das práticas escolarizantes na mais tenra infância. Para ela, não foram vivências agradáveis, pois cerceavam sua expressão e criação.

Tantas folhas para pintar dentro, tantas atividades para ligar, para cobrir, técnicas de pintura, desenhos prontos, que, muitas vezes, a professora achava que era agradável dar um desenho pronto para você pintar e, às vezes, era chato, porque queria que você pintasse aquele desenho todo cheio de detalhe, com um monte de cor. A Branca de Neve e os sete anões para você pintar tudo. Era um terror! Era um terror ter que pintar! E quantas vezes eu não queria pintar e era obrigada a terminar de pintar o desenho (Prof.^a Januária).

A narrativa de Januária sobre esse tipo de prática pedagógica era pautada em uma Pedagogia transmissiva e tecnicista, a qual privilegiava o treino e a repetição. O desenvolvimento de uma Pedagogia Tecnicista, de acordo com os estudos de Saviani (2013), está relacionado à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo) e ao controle do comportamento (behaviorismo). Esse modelo tem como objetivo, no campo educacional, a aprendizagem instrumental, a objetividade, o treino para a profissionalização e mão de obra para o trabalho industrial. Nesse contexto, o Ensino da Arte, ou seja, Educação Artística, era visto como atividade técnica, de reprodução ou cópia, daí derivando as capas de provas, desenhos prontos, porta-retratos de palitos predeterminados pelos professores. Um modelo de educação nada comprometido com a criação, a expressão plena de crianças e adultos, e a formação do sensível.

As memórias de Januária sobre sua experiência com atividades de prontidão e desenhos para colorir se assemelham ao estudo de Pereira Junior, Bezerra e Goldberg (2018), realizado com estudantes da Licenciatura em Pedagogia da UFC, na disciplina Arte e Educação, a qual oportunizou aos estudantes o resgate dos seus processos formativos em arte, da infância até os dias atuais, por meio da narrativa, a fim de levá-los à reflexão sobre seu próprio processo de formação artística, suas fragilidades e precariedade. No estudo, os estudantes destacaram que “a escola aparece sempre no coletivo como o espaço da cópia, da reprodução, da repressão, da repetição, da obrigatoriedade. Sendo destacado pelos narradores experiências derivadas de atividades sem significado, padronizadas, baseadas em modelos prontos ou pré-determinadas” (Pereira Junior; Bezerra; Goldberg, 2018, p. 10).

Januária e os estudantes de Pedagogia do referido estudo puderam pensar, narrar e refletir sobre a experiência que vivenciaram em sua trajetória escolar em relação as suas vivências com a arte e, por meio da narrativa, tomar consciência do seu próprio processo formativo. Delory-Momberger (2008, p. 56) explicita que a narrativa não é apenas um meio, mas o lugar no qual “a história da vida acontece na narrativa”, “é o que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si.” Portanto, diz a autora, a narrativa é instrumento de formação, em que o sujeito toma consciência e elabora sua história. Considero que foi possível vermos isso acontecer com nossos colaboradores, a partir de suas narrativas e encontro consigo mesmo.

Na próxima temática, discutimos sobre a importância da arte e da cultura popular na trajetória das professoras e do professor cianceiros. Vamos continuar juntos?

5.3 “É preciso transver o mundo”⁹¹: “Narrativas sobre educação, arte, cultura popular e infância”

Nesta seção, vamos conhecer as narrativas de Damares, Diana, Januária e Júlio relacionadas à arte e à cultura popular e as primeiras experiências sinestésicas com a natureza e com os familiares, os primeiros a introduzirem a arte na vida dos narradores. Esses aspectos foram importantes em suas histórias de vida, reverberando em suas formações, atuações profissionais e práticas pedagógicas como professoras e professor das infâncias, é o que veremos a seguir.

As trajetórias com familiares, lugares, espaços, acontecimentos e situações evidenciaram os itinerários formativos, constituindo importantes reflexões que corroboram para trazer para o centro das discussões e da formação de professores a arte e a educação estética.

As narrativas sobre arte e cultura popular provocaram em mim emoção e reflexões sobre a necessidade de uma EI que busca vivenciar o princípio estético no cotidiano com as crianças. Em suas narrativas, as professoras e o professor evidenciaram, de maneira afirmativa, a importância do princípio estético nas práticas cotidianas na educação da infância. Ostetto (2021) nos revela que, no exercício autobiográfico da narrativa de si, podemos encontrar elementos constituintes de nossas sensibilidades,

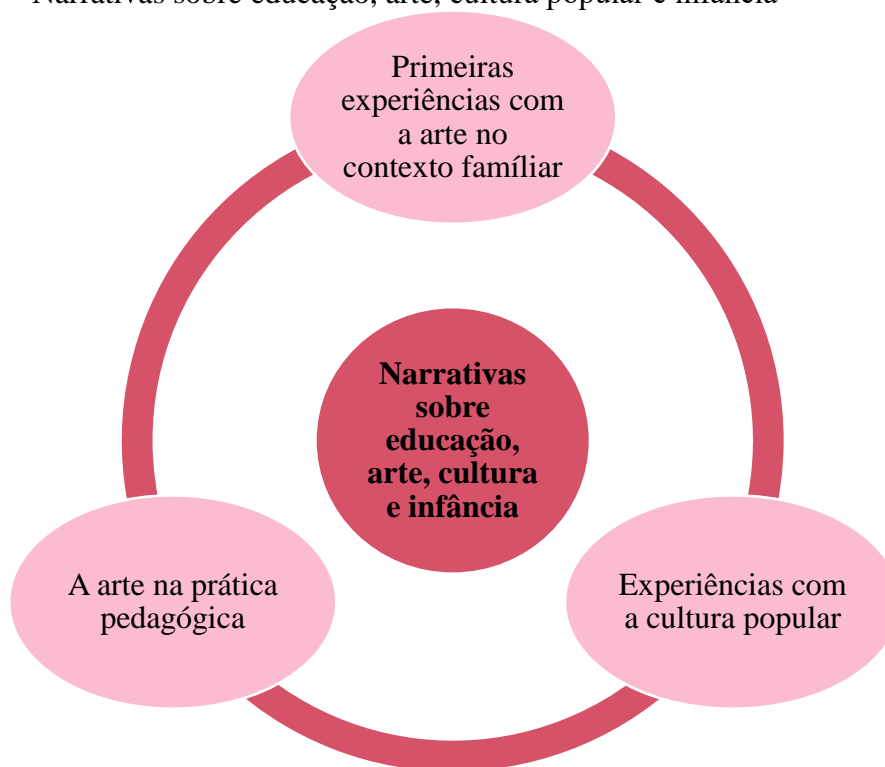
[...] puxar fios da memória e localizar atravessamentos sensíveis que contribuíram para o desenho dos percursos que constituem as existências docentes, tecer histórias

⁹¹ *As lições de R.Q.* (Barros, 2016, p. 55).

de formação e escrevê-las em narrativas que dão visibilidade à formação estética como processo-projeto de elaboração de sentidos e produção da vida, é um canal profícuo para a compreensão das relações entre arte, cultura, natureza e educação (Ostetto, 2021, p. 31).

Concordo com a referida autora quando diz que, mais que compreender, precisamos (re)conectar a educação, a arte, a infância e a vida. Afinal, somos professores das infâncias e afirmamos que as crianças se expressam por meio das suas “cem linguagens, cem pensamentos, cem maneiras de brincar e de falar” (Malaguzzi, 1999, p. 5), uma metáfora que tão bem expressa as diferentes formas de ser e compreender o mundo das crianças. E, por que não dizer, das nossas diferentes formas de ser? Acredito que professores precisam (re)encontrar as múltiplas linguagens de suas infâncias. Ou elas estão aí com você, presentes em suas recordações e maneiras de ser e estar no mundo?

Figura 20 – Ilustração de como está organizada a temática “Narrativas sobre educação, arte, cultura popular e infância”



Fonte: Elaborada pela autora.

5.3.1 “O pai apoiava a nossa maneira de desver o mundo.”⁹² Primeiras experiências com a arte no contexto familiar

Entre narrativas e baús repletos de objetos-lembranças das infâncias, trajetórias de vida e formação, emergiram das narrativas das professoras e do professor cianceiros reflexões sobre arte na infância, evidenciando como o tema faz parte de suas trajetórias como professores, seja no planejamento das práticas pedagógicas, seja em seus estudos de pós-graduação e, principalmente, por meio de relações que tiveram com a arte em suas infâncias.

Assim, abrimos espaço de discussão sobre a importante relação entre a educação e a arte. Malaguzzi (1999), no poema “Ao contrário, as cem existem”, manifesta que a escola e a cultura separou a cabeça do corpo das crianças. Hoje, o que buscamos é reparar esse dano, acolhendo e reconhecendo as crianças em suas múltiplas linguagens, com o corpo inteiro e com todos os sentidos. Uma escola que precisa recuperar os sentidos de uma *skholé*, ou seja, a escola, do “tempo livre, do exercício da formação de si” (Kohan, 2019, p. 11), para imaginar, brincar, criar e poetizar.

Para a maioria de nós, professores, essa relação entre arte, educação e infância representa algo novo e desafiador. As narrativas que ora apresento apontam elementos que contribuem para a reflexão sobre nossa relação com a arte e para a formação docente.

Antes de iniciarmos o diálogo sobre as primeiras experiências com a arte no contexto familiar, é preciso enfatizar que as DCNEI (Brasil, 2009b) preveem que as práticas cotidianas devem possibilitar experiências significativas de promoção da igualdade para todas as crianças e de cultivar os princípios éticos, políticos e estéticos. De acordo com o art. 6º da referida diretriz, as propostas pedagógicas de EI devem respeitar os 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 (Brasil, 2009b, p. 19).

Compreendo que os princípios estéticos, assim como os princípios éticos e políticos, são orientadores do trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e acesso das crianças à expressão das múltiplas linguagens, à arte, à cultura, não somente como mera expectadora, mas como construtora de sentidos e significados.

⁹² *Menino do Mato* (Barros, 2013a, p. 219).

Lembro que, no lançamento das diretrizes na Formação de Professores do município de Fortaleza-CE, a dimensão estética causava muitas dúvidas e estranhamento aos professores. Afinal, como desenvolver os preceitos estéticos nas práticas cotidianas com as crianças? Como compreender a dimensão estética no âmbito da formação inicial e continuada? Um novo cenário formativo se descortinava, apontando para uma formação estético-cultural aos professores das infâncias.

Ostetto e Silva (2018) realizaram um estudo recente sobre a formação docente para a EI e constataram a ausência da arte nos cursos de Pedagogia, enquanto as propostas pedagógicas para a EI estão a demandar essa dimensão formativa. Esse cenário não é difícil de ser compreendido, pois somos frutos de uma tradição educacional disciplinar de fragmentação dos conteúdos, de uma educação que relegou a arte a um lugar de passatempo e recreação, sendo ministrada às sextas-feiras, no último tempo do horário das aulas.

Durante muito tempo, não vivemos plenamente uma educação estética, ela ficou à margem das nossas vidas e da nossa formação, foi o que evidenciaram as autoras em diálogo com professores em cursos de formação inicial e continuada:

[...] a dimensão criadora, curiosa e descobridora dos adultos-professores está silenciada – não brincam, não cantam e não se encantam, têm medo de seguir pelos caminhos do desconhecido, entregando-se à imaginação, experimentando a invenção, a criação; estão habituados, com sentidos aprisionados.” (Ostetto; Silva, 2018, p. 264).

Ainda de acordo com as autoras, para que os professores assegurem propostas pedagógicas e experiências sustentadas pelos princípios estéticos, previstos na legislação, é necessário um professor que esteja formado igualmente por tais princípios. Desse modo, para que possamos promover experiências sensíveis, criativas, artísticas e lúdicas com bebês e crianças, precisamos também viver experiências de formação cultural e nos nutrirmos de repertórios e referências estéticas.

Penso que estamos vivendo um momento oportuno para essa discussão, abrindo espaços na formação inicial e continuada, assim como na pesquisa científica e, especialmente nesta, por meio da reflexividade biográfica, assim como fizeram Damares, Diana, Januária e Júlio.

Remontando os baús de recordações de Damares e Diana, foi na infância que as primeiras experiências sensíveis e com a arte se deram. A menina Damares morava no sertão cearense, e foi pelas sensações *na* e *com* a natureza que aguçou seus sentidos, sua sensibilidade, sensações que ficaram impregnadas em sua memória e que são revisitadas todas as vezes que

Dameres está em contato com a natureza: “A sombra da árvore que ainda me encanta, as folhinhas pequenininhas, os gravetos e poder riscar no chão com esses gravetos, as folhas secas que eu pisava e tinha aquela sensação, aquele som, que quando a gente pisava ia crescendo...”

Em seus estudos sobre a educação do sensível, Duarte Júnior (2000) menciona que a arte e o fazer artístico são repertórios que devem fazer parte da nossa vida, desde a mais tenra idade. No entanto, pensa a educação estética, em termo amplo, uma educação da sensibilidade que esteja alicerçada no desenvolvimento dos cinco sentidos pelos quais conhecemos o mundo ao nosso redor. Os estudos sobre Educação por meio da Arte de Herbert Read (1943) foram fundamentais para Duarte Júnior (2000, p. 189), uma vez que aponta a arte como instrumento ideal para a educação, “na medida em que ela é capaz de configurar uma dimensão do conhecimento passível de estabelecer pontes entre esse saber sensível proporcionado por nossos órgãos dos sentidos e a abstrativa capacidade simbólica do ser humano.”

Desse modo, postula que arte-educação precisa estar comprometida com o desenvolvimento das experiências sensíveis, que envolvam nossos sentidos (visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos), uma vez que

Há um mundo natural e cultural ao redor que precisa ser frequentado com os sentidos atentos, ouvindo-se e vendo-se aquele pássaro, tocando-se este outro animal, sentindo-se o perfume de um jardim florido ou mesmo o cheiro da terra revolvida pelo jardineiro, provando-se um prato ainda desconhecido e típico de uma dada cultura, bem como outras experiências de mesmo teor (Duarte Júnior, 2000, p. 190).

Experiência semelhante foi narrada por Dameres sobre as sensações de sua infância, da sombra da árvore, do cheiro de terra molhada, do pisar nas folhas secas... Isso fala de uma criança atenta e imersa nas sensações do mundo ao seu redor, que compõem um repertório sensorial, natural e estético em sua história de vida. Trilhas de um vasto território e solo fértil para se cultivar a educação do sensível “a partir do qual podem crescer e melhor se desenvolver as plantas da percepção artística (ou estética) da vida.” (Duarte Júnior, 2000, p. 190).

O momento de narrar sobre si faz aflorar as lembranças dos lugares, cheiros, sensações, alegrias, tristezas como também de pessoas ou ambientes formativos relacionados com as nossas experiências em arte. Nas narrativas de Diana e Júlio, é no ambiente formativo de suas famílias que se dão as primeiras experiências e os incentivos em relação à arte. Diana ficava feliz em ver sua avó materna cantar, tirar sons das panelas, cantar músicas da infância dela, músicas de ofício e de reisado. Foi vendo os Caretas da Serra de Guaramiranga que Diana teve o seu encontro com a cultura popular. Vivência cotidiana com o canto, com a música e a sensibilidade da avó materna. Júlio, em sua entrevista narrativa, fala com gratidão em seu

coração sobre a liberdade que teve de criar e imaginar em sua infância, na companhia do seu irmão e contado sempre com a compreensão de sua mãe,

a minha mãe valorizava muito o que a gente fazia, deixava a gente livre para criar coisas que a gente achava no quintal, que achava no meio da rua e eu trazia para dentro de casa. A gente mexia em tinta, em verniz, eu criava as coisas. Minha mãe olhava, perguntava e nunca foi de proibir.

Já mencionei na temática narrativas compartilhadas com os adultos que Júlio tem a bisavó e as avós como grandes referências femininas e da vivência dele com a arte, uma herança que ele preza como ancestral e que está presente em sua vida, em sua família. Tal herança só foi percebida recentemente quando ele iniciou o Mestrado Profissional em Artes.

No seu baú de recordações, Júlio trouxe o quadro da santa que tinha olhos no prato. Em suas palavras: “foi uma primeira experiência de fruição, de como uma imagem me atravessou...” Para Júlio, a arte está na história de sua família, é cara para ele, cotidiana, familiar. A avó que molda o barro para a confecção da panela, que cozinha o alimento... É como precisa ser a arte: parte do nosso cotidiano, da nossa dimensão humana. Afirma nosso professor:

O mestrado em arte me fez enxergar uma arte que já estava presente na minha vida e do trabalho realizado na Educação Infantil, a valorização dessas questões, de atividades ligadas à arte, à criança... Então, evidenciou algo que eu percebia, mas não assumia. Agora eu assumo e vejo como isso foi forte dentro da minha história e como isso está me modificando também.

Pereira Junior, Bezerra e Goldberg (2018), em estudo com narrativas (auto)biográficas com estudantes de Pedagogia da UFC, evidenciaram que, na trajetória de vida dos estudantes, ambientes formativos tais como a família, a escola e a igreja contribuem, ou não, para o seu processo de experiências artística. Nesse estudo, a família aparece como um espaço ambíguo, “que possibilita e estimula o desenvolvimento artístico para uns e ora castra e menospreza a importância da arte – seja qual for o campo artístico – para o processo de formação humana.” (Pereira Junior; Bezerra; Goldberg, 2018, p. 14). Processo bem diferente do que foi experienciado por Diana, Januária e Júlio, que tiveram referências positivas e familiares em suas infâncias e conheceram a arte e a humanidade que ela desperta, desde a mais tenra idade. Os primeiros contatos de ativação dos sentidos e as lembranças de figuras familiares – avós, pai, mãe e irmãos – também foram percebidos no estudo de Ostetto e Silva (2018, p. 279), que constatou a importância das primeiras sensações vividas no ambiente natural, como em um “primitivo ateliê”, nos quais “água, terra, árvores, gravetos, folhas e pedrinhas são reminiscências das experiências estéticas”. O quintal é o lugar de encontro das

famílias, das crianças, e “território de sensações e deleite com os elementos naturais [...]” (Ostetto; Silva, 2018, p. 281).

As primeiras experiências de Januária com a arte foram vividas na interação com seus pais. A mãe a levava para eventos culturais, seu pai tocava violão. Januária ouvia músicas e histórias. Essas experiências com as múltiplas linguagens a sensibilizaram. Foi marcante para ela desenhar na prancheta do seu pai, uma mesa enorme, com luminária, que possibilitava liberdade para sua expressão. Essa lembrança afetiva é muito presente.

Eu lembro que teve um concurso de desenho na UFC e meu pai trabalhava aqui (na UFC) e, aí, eu fiz o cartaz do concurso de desenho. Era um desenho bem simples, mas foi um estímulo para eu desenhar. E era uma coisa que a escola não valorizava. Os meus pais me salvaram muito no repertório musical, eles investiam em disco de vinil, tinha a Xuxa, O Balão Mágico, mas traziam um Toquinho, histórias em vinil (que não eram aquelas coleções da Cinderela, Branca de Neve), mas era Ruth Rocha, então, assim, eu também vivenciava esses repertórios e é uma coisa que eu busco muito proporcionar para os meus filhos, porque eu sei o quanto isso me sensibilizou, sabe? (Prof.^a Januária).

A (con)vivência com a arte, os materiais disponibilizados pelos pais e os passeios culturais na cidade de Fortaleza fizeram com que, na adolescência, Januária continuasse apreciando e participando de atividades culturais e artísticas. Tanto que trouxe para sua vida adulta e para a sua prática pedagógica como professora.

Mas, a princípio, são os pais, a família que nos apresentam, a escola nos apresenta e, aí, cabe a você enquanto adulto dar essa continuidade. Tanto que eu dei continuidade na minha adolescência a esse tipo de vivência, eu ia para Centros Culturais, Dragão do Mar, Centro Cultural Banco do Nordeste, buscar conhecer as coisas que estavam acontecendo. Vivia no Centro Acadêmico da Pedagogia, eu não era nem da Universidade, porque tinha coisas que eu gostava: de atrações culturais, teatro, reisado. Mas, assim, tudo isso foram coisas que me habituei na minha infância, que eu trouxe para a minha adolescência, para a vida adulta e para a minha prática enquanto professora. Das viagens que eu fiz na infância, de aproveitar a praia pela praia, o mar pelo mar, o contato com o lugar... Não tinha o contato com as tecnologias, então a brincadeira era muito mais presente e, assim, se vai construindo essa bagagem e vai impregnando no seu cotidiano.

Januária reflete sobre o seu encontro com a arte, presente em sua vida, em seu cotidiano. Duarte Júnior (2000) nos diz que a educação estética vai além da beleza, do conhecimento e da fruição. Na vida de Januária, sua relação cotidiana com “a arte e com os artefatos culturais, de modo geral, contribui para o refinamento do olhar, para a ampliação do repertório artístico e cultural, para aguçar a sensibilidade estética.” (Ostetto; Silva, 2018, p. 271). Acolher as vozes dos professores de EI sobre suas experiências estéticas e culturais indica caminhos formativos, de como os próprios professores compreendem hoje, após quinze anos

do lançamento das DCNEI (Brasil, 2009b), suas experiências estéticas e de como refletem sobre esse conhecimento na sua formação e na sua prática docente.

Não adianta você fazer um curso de Pedagogia se você não ler as abordagens, se não for para uma escola observar, buscar novas práticas, pesquisar... A mesma coisa é em Artes, você não vai ser um professor sensível se você não visitar um museu, ir para um teatro, um cinema. Você vai fazer uma viagem e vai só para a praia? Por que você não vai no lugar conhecer a comunidade, conhecer a história, ver a praça, a história do lugar? São essas coisas que vão lhe sensibilizando e ensinando, é uma construção pessoal que você vai construindo e vai buscando... (Prof.^a Januária).

Pelos fios de sua narrativa, Januária vai ao encontro dos atravessamentos que constituem o seu percurso formativo, ao mesmo tempo que reflete sobre a importância das experiências estéticas para a formação das sensibilidades, para isso, é preciso vivenciá-la, buscar espaços-tempos formativos para a experimentação, criação. Na narrativa das professoras e do professor crianceiros, afirmam-se caminhos para a formação docente, em relação com a natureza, cultura, arte e educação. Como sugere Delory-Momberger (2012), o exercício da reflexividade biográfica contribui para essa conquista.

5.3.2 “Chegou, chegou, já chegou meu Jaraguá!”⁹³ Experiências com a cultura popular

As experiências com a cultura popular se constituem fazendo parte da vida e da docência das professoras Diana e Januária desde suas infâncias. Conseguimos enxergar a mesma coisa nas palavras de Marques e Ramos (2019, p. 83):

Compreende-se por Cultura Popular Brasileira aquela que surge nas práticas de identidade local, fruto das manifestações cotidianas, dos modos de vida de determinadas comunidades, inclusive afrobrasileira e indígena, práticas com as quais celebram suas crenças, conquistas, ancestralidade e perpassando gerações em forma de resistência, expressões e linguagens desenvolvidas nestes contextos de diversidades nas relações sociais brasileira.

Constatamos que Diana tem um reencontro com a cultura popular quando entra para a universidade, aos 18 anos de idade. Nesse novo tempo, ela buscou romper com algumas barreiras, terminou um namoro de muitos anos e se afastou da igreja. A universidade abriu um mundo que ela não conhecia, de muitas possibilidades, como a cultura popular. Na faculdade, Diana passou a viver outras experiências que foram importantes na sua juventude e formação, como narra:

⁹³ Canção do Jaraguá. Reisado de Congo Caririense, sul do Ceará.

Tinha as cirandas no bosque, as calouradas... Vixe! Eu nunca tinha ido numa calourada! [...] Tinha o movimento do Centro Acadêmico Paulo Freire da questão da cultura, do reisado, e o Professor Colares era quem acompanhava e ele abriu uma vaga para bolsista, e, aí, eu me inscrevi e tive oportunidade de participar do grupo; eu conheci o Ceará quase todo, porque quase todo final de semana a gente viajava e tinha uma parceria com o SESC e com o Banco do Nordeste, que patrocinavam o transporte. E a gente ainda ganhava um cachê. Eu comecei observando e depois eu comecei a brincar no grupo. Eu adorava! (Prof.^a Diana).

De acordo com Farias *et al.* (2008, p. 66), a formação é um dos contextos de socialização que possibilita ao professor se reconhecer como pessoa e como profissional, um conceito polissêmico e complexo, que se constrói a partir de diversas relações, saberes inerentes à profissão, experiências em diferentes áreas do conhecimento e de nossas histórias de vida. Moita (2007, p. 115) corrobora para esse entendimento dizendo: “formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações [...] compreendendo que um percurso de vida, é um percurso de formação”, pois, ao mesmo tempo em que desenvolvemos nossa história pessoal, desenvolvemos nossa história como docentes.

Assim aconteceu comigo, com você leitor e na trajetória das professoras e do professor crianceiros, aprendendo sempre com o outro, nas interações e nas experiências que nos atravessam. Continuemos, então, conhecendo o percurso formativo de Diana na arte, com a cultura popular e na docência.

Quando Diana começou a trabalhar como professora, precisou sair do grupo Cordão do Caroá, um projeto de extensão da UFC. Formou um grupo de reisado na comunidade onde já tinha trabalhado como catequista, pois compreendia a necessidade de inserir as pessoas que lá moravam em uma atividade cultural. Diana foi apoiada pelo frei responsável pela igreja, que perguntou o porquê de ela ter se afastado da igreja, tendo Diana argumentado:

[...] Estou fazendo faculdade, aprendendo novas coisas. E, aí, o frei perguntou: “E o que tanto você gosta na universidade?” Respondi que gostava da cultura, do reisado que tem lá. “E por que você não faz um reisado na igreja?” Para fazer um reisado precisa de muita coisa, de saias, coroas, adereços... Então o frei disse: “faça uma lista do que precisa.” Eu não consegui dizer não para ele, e porque ele já tinha sido muito legal comigo em outras ocasiões. Eu fiz a lista dos materiais, ele recebeu e falou: “faça o ensaio que vai dar certo”. Chamou uma costureira da pastoral do idoso, pegou um saco de retalhos das doações da igreja e dizia: “diga como é.” As coroas eu fiz de cartolina, com lantejoulas e a gente ensaiou e a nossa primeira apresentação foi no dia 25 dezembro de 2008. A primeira apresentação foi após a missa, e, depois, nos apresentamos em vários outros lugares. Quem participava eram crianças e elas passavam o ano todo perguntando quando é que vai ter reisado? [...] Era um grupo só de meninas, eu sempre gostei de estar com elas. Esse grupo já tem 18 anos.

O fazer artístico e a cultura popular são saberes significativos na trajetória pessoal e profissional de Diana. Por meio do reisado, ela se aproxima das suas raízes crianceiras, das

cantigas da avó. Ela ressignificou sua relação com a igreja, reaproximou-se da comunidade na qual era catequista, levando um conhecimento cultura e de inclusão das crianças da comunidade na arte popular.

É necessário ressaltar que a igreja compõe, juntamente com a família e a escola, um ambiente oportunizador de experiências formativas em arte de crianças, jovens e adultos, fato este apontado no estudo de Pereira Junior, Bezerra e Goldberg (2018, p. 14), ao revelar que a igreja, ao mesmo tempo em que buscava garantir a presença dos jovens no templo religioso, “possuía como objetivo a evangelização, o ensinamento do dogma religioso, seja este qual for.” Marques (2020, p. 2027) reforça essa discussão dizendo que, em nosso país, vivemos muitos anos em um sistema repressivo, ocasionando que a “a aprendizagem das artes para as camadas populares deu-se nas ruas, nas comunidades, nas brincadeiras, no trabalho, na festa e na religião.” Tal como ocorreu na trajetória de Diana.

O fato de Diana ter ressignificado e ter oportunizado a vivência com o reisado e a cultura popular a uma comunidade que carecia de arte, lazer e oportunidade alude ao aspecto formativo da Formação Estética, pois gerou uma reflexão sobre a experiência, sobre as condições concretas de vida de uma comunidade e de participação de meninas nesse grupo. É o que também ressalta Marques (2020, p. 2029):

[...] parto da estética constituída num fazer que é por demais formativo e realizador. Evidencia-se, pois, a ideia de que, como forma a experiência estética, o sujeito forma-se também, pois, ao materializar o objeto estético, o aspecto de realização – aí eu cunho um neologismo, o aspecto “realizativo” – é intensificado por um aspecto inventivo, sendo duplamente formativo, ou seja, ao viver a criação, o sujeito também se gesta, a si próprio, num refazimento de descobertas e originalidades.

Em nosso encontro do baú de recordações, Diana trouxe o seu apito de Mestra de Reisado e, nesse momento, pude ver o aspecto realizador da formação estética em sua narrativa. Mostrou com satisfação e alegria o objeto que lhe é tão significativo,

Eu tenho esse apito que é o de **Mestra de Reisado** e isso aqui para mim é muito importante (mostra o apito). Eu não me considero mestre da brincadeira da cultura popular porque é muito grande você ser mestre/mestra. O mestre Antônio do reisado é que me considera mestra, ele me chama de Mestra Diana, e eu cuido desse brinquedo com muito zelo, do brinquedo e dos brincantes, porque é o que me faz bem, é o que me faz sair desse cotidiano corrido e a conhecer coisas que eu sempre quis conhecer e nunca tive oportunidade. [...] O mestre chama os entremeios, canta as músicas, mas é ele que tem a responsabilidade de cuidar do grupo, de tudo! Da roupa, dos entremeios, dos instrumentos, dos ensaios. Então, isso aqui (mostra o apito) é muito importante para mim, muito mesmo.

Por meio da representação do apito, Diana se vê brincante, mestra de reisado e uma professora brincante. Januária também é professora brincante, brincante de maracatu, no cotidiano com as crianças, é uma apreciadora da música cearense, dos nossos artistas, e gosta de visitar museus. Por isso fez uma importante reflexão sobre a importância e defesa da arte e da cultura:

E são por essas coisas que a gente tem que ficar nesse movimento tentando trazer... Eu detesto a palavra resgate, pois é como se a gente tivesse perdido, é como se estivesse sido sequestrada... E, aí, eu lembro muito do Paulo do Reisado Cordão do Caruá, que hoje tá no SESC, ele era o mestre e ele falava muito assim: “a cultura não precisa ser resgatada, a cultura precisa ser estudada, precisa ser vivida, conhecida, reconhecida, mas não se fala em resgate de cultura, porque ela não foi sequestrada, a cultura tá aí, a cultura tá no nosso cotidiano, tá na nossa vida e, aí, outro exemplo, resgatar as infâncias, não precisa resgatar (Prof.^a Januária).

Podemos depreender da fala de Januária uma defesa da cultura, que não precisa ser resgatada, mas vivida, está presente em nossas vivências cotidianas e nos atravessa enquanto experiência que nos toca e suscita sentidos. Importa termos a ciência que tanto a cultura como a educação estética em nosso país estão envoltas nas relações de poder e resistências.

É, como reafirmam Marques e Ramos (2019, p. 77), a arte precisa estar presente na escola, no cotidiano das crianças, “a arte como portal e como ponte para a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças, mediadas pelo corpo e pela educação dos sentidos na vivência da cultura popular e da cultura do outro.” Na próxima seção, vamos conhecer como se desenvolve a relação da arte e da cultura popular no cotidiano da EI e na prática pedagógica das professoras criancieiras.

5.3.3 “Cumprimenta, cumprimenta a criança Jaraguá”. A arte e a cultura popular na prática pedagógica

Ao falar da sua relação com a cultura popular, Diana lembrou como foi sua experiência como professora da EI. Anteriormente, tinha sido professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e exerceu um trabalho técnico na coordenação de um projeto. Diana relatou que, em sua primeira experiência como professora da EI, não conhecia as preferências musicais das crianças, então levou seu conhecimento sobre a arte do reisado para o cotidiano do CEI no qual trabalhava. Ela compartilhava com as crianças as músicas dos folguedos populares.

Eu entrei numa sala de três anos, e as crianças olharam para mim e eu olhei para elas, e eu pensei: o que vai ser da minha vida? O que é que eu vim fazer aqui? Do jeito que

eu peguei a carta de lotação eu fui para a escola. A assistente da sala me ajudou muito, só que as crianças queriam cantar umas músicas que eu não conhecia da Galinha Pintadinha. Eu disse: meu Deus, eu não sei nada disso não. Então eu fui trazendo para elas as músicas da cultura popular, as músicas do reisado, o coco, e eu também aprendia com elas, para não ficar de fora do repertório, eu aprendi a cantar várias músicas, até da Galinha Pintadinha, e eu tenho, até hoje, muita dificuldade de cantar essas músicas, mas as crianças adoram. [...] Sempre que eu vou planejar, eu penso em um momento para trazer essas músicas, mas eu também gosto de cantar com eles, de cantar coco, eu coloco os nomes deles dentro das melodias, faço versos, faço cordel e, dentro desse cordel, eu acrescento o nome deles, então, isso eu procuro trazer.

No desenvolvimento da docência, elementos identitários são construídos, tais como a nossa história de vida, a formação e a prática pedagógica. É verdadeiramente uma construção de saberes da experiência, teorias, estudos, atitudes, que se entrelaçam dialeticamente e ao longo de nossa trajetória. Mas é no espaço escolar, na prática cotidiana, que o professor se constitui. Conforme Farias *et al.* (2008, p. 69), “É a cultura docente que constitui os professores como um coletivo. Este patrimônio simbólico, compartilhado pelos professores, dá sentido à sua ação educativa e traduz um conjunto de crenças e princípios éticos, políticos e estéticos norteadores da ação pedagógica [...]”, com o que concordo plenamente. Entre tantos saberes docentes, importa discutirmos sobre a interface entre educação e arte, um terreno fértil, para fomentar “na formação de pedagogos outra episteme de corpo, das artes e da cultura, numa integração entre ações e reflexões, entre sentir, pensar e fazer/viver.”

Diana mobilizou saberes, inseriu a cultura popular no CEI e ampliou os saberes das crianças. É importante ressaltar que Diana respeita a cultura das crianças, buscando aprender as músicas da cultura midiática, que são, de certa forma, mais acessíveis a elas. No entanto, Diana traz outros repertórios culturais para o cotidiano com as crianças e, com isso, vive plenamente as culturas intergeracional e infantil.

No encontro, após a entrevista narrativa, Diana mencionou que realiza apresentações com personagens do reisado no CEI em que trabalha. Personagens como o velho e o Jaraguá fazem sucesso entre as crianças; o velho conta histórias, o Jaraguá dança com as crianças, e, assim, elas brincam, interagem e vivem a cultura popular (com)partilhada seus pares e com os adultos.

A narrativa da prática pedagógica de Diana corrobora com o que pensam Marques e Ramos (2019) sobre a importância dos folguedos e da cultura popular como ponto de partida na EI e nos anos iniciais. Segundo as autoras,

[...] são processos formativos indispensáveis à educação artística da criança, por realizarmos uma análise da pertinência dos folguedos e da cultura popular como fenômeno particular de comunicação e de criação, que promove uma interpretação e

reflete formas culturais enraizadas historicamente desenvolvendo de forma criativa a educação em arte desde a educação infantil (Marques; Ramos, 2019, p. 82-83).

Januária também busca trazer a arte e a expressão das múltiplas linguagens para as experiências cotidianas com as crianças das quais é professora. Ela narrou, com contentamento, como insere a arte e a cultura popular com as crianças com as quais convive:

No ano 2014, eu escrevi um projeto que era sobre os animais do Aldemir Martins⁹⁴, aí a gente desenvolveu várias técnicas com as crianças, técnicas artísticas com as crianças: xilogravura com isopor, monotipia, isogravura, carimbos, mosaico, inspirado no Aldemir Martins, que pinta em seus quadros animais. Com as crianças, fiz um paralelo de alguns desses animais com as músicas de compositores cearenses. O Aldemir Martins pintava muitos galos, aí levei aquela música do Belchior, *Galos, noites e quintais*; tinha o pavão, e fomos estudar a história do *Pavão Misterioso*, a música é composição do Ednardo. As crianças ouviam e dançavam. Também fiz a contação de história para eles com cordel. Aí eu perguntei a coordenadora do CEI se ela conhecia o MAUC⁹⁵. Meu pai trabalhava lá, era chefe do acervo, e lá tem um acervo do Aldemir Martins. A coordenadora providenciava tudo o que precisávamos, tintas, pincéis, ônibus e dizia: “Eu não entendo nada que vocês estão falando, eu não sei de nada disso daí, mas vamos! Estamos juntas!” E a gente foi para o MAUC. A felicidade dessas crianças quando entraram nesse MAUC! O pessoal do Museu teve que se preparar, pois iam receber crianças bem pequenas e ficou um clima diferente no museu recebendo as crianças. E, quando as crianças viram os quadros do Aldemir Martins, diziam: “Olha, o gato! Olha O Martins! Olha o vovô!” E o pessoal do museu perguntou: eles estão falando do Aldemir Martins? E, aí, as coisas têm que ir se adaptando, não só a gente, a gente tem que preparar as crianças para esses espaços, mas esses espaços também têm que estarem preparados para receberem as crianças. E, aí, você escuta que todos os museus hoje têm o educativo do museu, que planeja, que pensa, qual o público, qual a idade, como vai receber e, aí, planeja coisas para fazerem com as crianças. E isso é muito importante, porque é o movimento que a gente vai fazendo como professor, que é proporcionar isso para as crianças, e esses espaços têm que se adequar, porque a gente vai levar sim! A gente vai levar para o museu, teatro, cinema, praça, areninha, a gente precisa ocupar esses espaços com as crianças.

Acompanhamos, por meio das narrativas com a arte e a cultura popular, como as professoras Diana e Januária vivenciam o princípio estético com as crianças. Nas experiências relatadas, a expressão das múltiplas linguagens e o “respeito à sensibilidade, à criatividade, à ludicidade e à liberdade de expressão”, como preconizam as DCNEI (Brasil, 2009b), são muito presentes.

Januária, ao propor às crianças conhecerem o artista Aldemir Martins, traz uma nova referência para as crianças, aproxima o artista e a sua obra ao cotidiano das crianças, o que faz com que elas o identifiquem como “o vovô”, quando viram sua fotografia no museu. Januária vai ampliando com músicas de compositores cearenses e articulando aos interesses das

⁹⁴ Aldemir Martins (1922-2006) foi um artista plástico, ilustrador, pintor e escultor autodidata. Nascido em Aurora, cidade da região do Cariri, estado do Ceará (Aldemir [...], 2024).

⁹⁵ Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará (MAUC).

crianças sobre os animais, que tão bem foram retratados por Aldemir Martins. Na visita ao MAUC, as crianças estavam familiarizadas com as obras do artista, viveram o momento da visita com alegria e reconhecimento da arte, como fazendo parte de suas vidas.

O fazer artístico e a cultura popular inseridos na escola é o que vemos na prática da professora. De acordo com Marques e Ramos (2019), o fazer artístico abre portais de conhecimento mais diversos: corporais, sensoriais, lúdicos; conhecimentos comunitários, regionais, de si e do outro. Desse modo, as autoras compreendem que,

Ao introduzir o verso falado dos cordéis, das cantigas infantis e poesias, os movimentos corporais circulares, as brincadeiras de roda e cantadas, dentre outros elementos da rica poética popular num processo de integração entre corpo físico, a vitalidade, a emoção e o despertar do eu da criança e do adulto (professor pedagogo em formação), de maneira lúdica e prazerosa, temos explorado suas potencialidades artísticas e constituído um repertório de matriz identitária local (Marques; Ramos, 2019, p. 87).

Ao final da narrativa de Januária, sobre a visita ao museu, vi-me emocionada. Seu comprometimento, sua alegria, seu respeito às crianças e a sua docência são inspiradores. A prática da professora me faz acreditar em uma EI das múltiplas linguagens das crianças, da escuta, do corpo que dança e que cria seus movimentos espontâneos, do desenho, das sensações, da apreciação das flores, do jardim, das árvores, da poesia... Uma EI na qual professores cultivem a sensibilidade articulada ao pensamento, afirmar caminhos de formação estética é sempre uma “renovação do contato com o mundo – a natureza, a sociedade, a cultura, a arte”, é o que realçam (Ostetto; Silva, 2018, p. 261).

Quero lhe dizer, Januária, que nós vamos ocupar sim espaços culturais e os mais diversos com as crianças! Continuemos nas trilhas das narrativas das professoras e do professor crianceiros, conhecendo os sentidos que atribuem à docência na EI.

5.4 “Tinha o ar de um caçador de tesouros”⁹⁶: narrativas sobre os sentidos da docência na Educação Infantil

No percurso da pesquisa, as narrativas sobre os sentidos sobre a docência atravessaram os relatos das professoras e do professor crianceiros, narradas nos encontros de Entrevistas Narrativas, Baú de recordações e nas Narrativas em Roda. Quando um professor narra sua história de vida, os sentidos sobre a docência não estão desvinculados de sua trajetória.

⁹⁶ *As mais belas coisas do mundo*, de Valter Hugo Mãe (2019, p. 7).

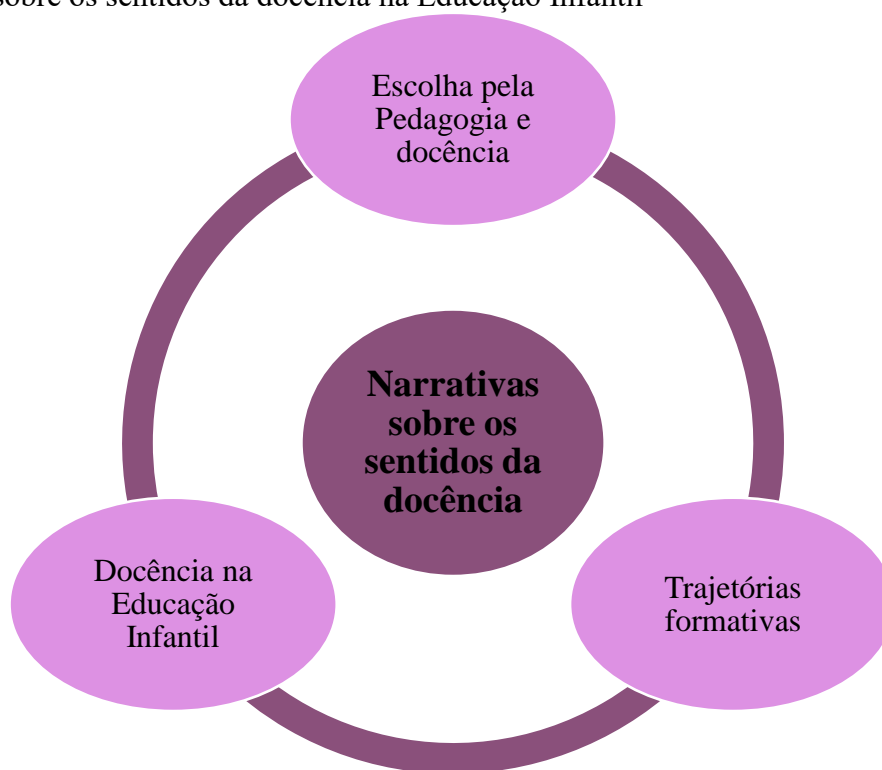
Concordo com Kramer (2007, p. 12) ao dizer que, nessa vida tão produtivista e mercantilista, faz-se necessário criar mecanismos que tornem possível contar as histórias vividas, histórias de nível macro e das “histórias no sentido micro – de crianças, jovens, pais, mães, avós, de profissionais que trabalham com as crianças. [...] histórias de alternativas de educação, saúde, de cidades, em cada escola, creche, pré-escola, contra o risco da perda de memória que parece assolar o homem contemporâneo.” E eu afirmo histórias de professoras e professores sobre suas experiências, trajetórias e reflexões.

Nas entrevistas narrativas, encontramos-nos com as infâncias e as lembranças dos professores, de suas trajetórias enquanto professoras e professor das infâncias. Nas narrativas em roda, testemunhamos uma ciranda de memórias, de fatos marcantes da docência e um reencontro com as culturas da infância que os torna professores crianceiros.

Por meio de objetos-recordações, as fotografias e lembranças do tempo de escola foram marcantes. A boneca de pano ofertada pela professora, o sabor do chocolate quente na hora do lanche na casa da professora, as professoras amigas da mãe que frequentavam o casa de Júlio e o professor de História que despertou a vontade de estudar foram referências positivas na vidas das professoras e do professor crianceiros, memórias que atravessam os portais das memórias e relatadas na subtemática “Narrativas sobre as culturas infantis compartilhadas com os adultos”, na qual as professoras e o professor falam sobre os sentidos que atribuem às culturas infantis em suas trajetórias docentes.

Nesta seção, apresento e interpreto como essas lembranças tornam-se importantes referências nas histórias de vida narradas e reveladas em suas escolhas pela Pedagogia e pela docência na EI, suas trajetórias formativas, como vivenciam as especificidades da Docência na Educação e as relações com as crianças e as culturas infantis.

Figura 21 – Ilustração de como está organizada a temática “Narrativas sobre os sentidos da docência na Educação Infantil”



Fonte: Elaborada pela autora.

5.4.1 “A maior riqueza do homem é sua incompletude”:⁹⁷ escolha pela Pedagogia e à docência na EI

Compreendemos que professores produzem conhecimentos sobre si e sua formação em múltiplas relações, em sua trajetória de vida, com docentes que admiram, com amigos e com as crianças. Nessa perspectiva, há uma relação de coconstrução entre crianças e adultos, na qual há uma “[...] valorização das experiências, saberes e culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 14). Acreditamos em uma Pedagogia que se dá em relação e interações, o que corrobora para uma identidade específica, construção de sentidos e sobre o significado de ser professor de EI.

Ressaltamos ser relevante compreender esses lugares de fala e de trajetórias, pois cremos que essa construção é atravessada por subjetividades e sentidos que podem contar a experiência única de cada professor(a), que vai para além dos aspectos compreendidos como uma profissionalidade, mas também como um processo que se constrói na artesanaria de ser

⁹⁷ Poesia que compõe o livro *Retrato do artista quando coisa*, de Manoel de Barros (2013b, p. 347).

professor, pois, como bem nos diz Rinaldi (2014a, p. 106), “os professores são aqueles que têm o fio, que constroem e constituem os entrelaçamentos e as conexões, a rede de relacionamentos, para transformá-los em experiências significantes de interação e comunicação.”

De acordo com o estudioso português João Formosinho (2011, 2016), a docência na EI tem algumas especificidades em relação à formação de outros profissionais. Uma delas consiste no fato de que a docência é uma profissão que se aprende “desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores” (Formosinho, 2011, p. 172).

Dessa maneira, nossa história como professores se constrói durante toda a vida, com as marcas e as experiências positivas ou negativas que tivemos em nosso percurso discente (na educação básica, no ensino superior), como estagiários(as). Na verdade, em nossa trajetória de vida, temos “uma aprendizagem da qual emergem teorias e representações acerca do que é ser professor” (Formosinho, 2011, p. 173). Nossas escolhas profissionais se baseiam em experiências de vida, nas atitudes de um professor que admiramos, em lembranças que temos de aprendizagens significativas, palavras proferidas que ficaram guardadas em nossa memória.

Fios entrelaçados, marcas da nossa história de vida e formativa, desafios, afetos que nos constituem como professores e como pessoas, concepções e atitudes que podem ser transmissivas ou participativas, carregadas de significados, valores, crenças, que nos constituem enquanto docentes. No entanto, é preciso realizar uma “transformação das representações do que é ser professor” (Formosinho, 2018, p. 24), pois existe uma cultura pedagógica que se baseia em representações sociais, mas que também se sustenta fundamentalmente nos saberes teóricos construídos e no saber da práxis.

A formação do professor requer tempo e “[...] espaço para a ação e reflexão, quer no espaço de produção de narrativas sobre o fazer e para o fazer” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 18), quer na compreensão dos sentidos e significados construídos pelos docentes em sua trajetória de formação. Essa reflexão precisa ser situada e ancorada na experiência e nos significados que essa pedagogia em relação tem para os professores. Ou, como nos propõe Larrosa (2018, p. 53), parece ser necessário pensar a atuação do professor pela perspectiva do ofício, que é, segundo o filósofo, “[...] um bom lugar para ver e pensar algo que faça a diferença, [...] falar sobre o que somos, o que fazemos e o que acontece quando atuamos como professores”, ou quando escolhemos ser professores. É o que vamos conhecer nesta subseção.

Damares guarda na memória lembranças de suas primeiras professoras. Afeto e cuidado marcaram essa relação, reverberando em sua atuação como professora de EI, o que lhe fez buscar retribuir para as crianças toda essa atenção que recebeu. Como afirma: “Todo esse cuidado que as pessoas tiveram comigo na minha infância eu quero repassar para as minhas

crianças. Algo que eu quero fazer para a vida delas, para que possa impactar positivamente para toda a vida”.

Na fase adulta, Damares escolheu cursar a faculdade de Pedagogia, embora não tenha entrado para a área da educação no início da vida profissional. Ela iniciou em outra área e sua ida para a educação ocorreu a partir do nascimento do seu filho, quando decidiu mudar de vida exercendo a carreira que sempre almejou. Em suas palavras:

Já na fase adulta eu sempre quis fazer Pedagogia, eu sempre quis estar no mundo da educação, porque eu gosto desse movimento, gosto dessa dialética do aprender e do ensinar, mas não foi logo. Quando eu me formei, eu não fui para a área da educação, fui para a área do comércio, eu trabalhei muito na área da Administração e eu dei quase a minha vida toda nesse lugar que eu trabalhei. Até que eu engravido e tenho meu filho, aí, nesse momento, eu pensei assim: agora não sou só eu, agora eu tenho uma criança que precisa de mim. E o comércio ele rouba todo o tempo possível, eu não tinha férias, eu trabalhava de segunda a sábado até as 14 horas da tarde, então, o domingo para mim não existia, e, aí, imagina com um filho? E, aí, eu comecei a pensar sobre isso... (Prof. Damares).

Assim que decidiu atuar na área da educação, Damares procurou cursar uma pós-graduação, pois já fazia tempo que ela havia cursado a graduação. Esse momento da sua vida foi de grandes desafios, pois ainda trabalhava no comércio e tinha um bebê.

Consegui fazer a pós-graduação no maior sacrifício mesmo, foi muito difícil esse período para mim. Logo em seguida, eu comecei a estudar para concurso e eu estudava no tempo mínimo que eu tinha. Eu lembro que meu filho pequenininho, tinha uns dois anos, pedindo para eu brincar com ele. Eu dizia assim: “filho, a mamãe não tá podendo agora, mas já, já a mamãe vai poder, porque a mamãe vai passar no concurso e vai ter mais tempo para você.” E, aí, isso foi me dando força para eu continuar estudando. E foi, aí eu comecei a fazer os concursos que apareciam em várias cidades.

Damares conseguiu passar no concurso público na cidade de Fortaleza-CE, conquista que representou muito para ela, pois, além do sentimento de alegria, representava uma mudança de vida e de ter mais tempo para dedicar-se ao filho.

E graças a Deus eu passei em Fortaleza. Aí, quando eu cheguei para exercer a docência em Fortaleza, eu cheguei muito “crua” e, de fato, eu não sabia de nada, eu não sabia teoria e prática, mas eu sabia que eu queria fazer algo diferente, queria contribuir de maneira positiva para o desenvolvimento das crianças. E tinha muita coisa que eu via e que eu não concordava, mas eu não tinha teoria para me embasar e para chegar para as colegas que estavam lá e dizer: “nossa, isso aqui está errado!” Então, eu não tinha embasamento, eu estava chegando e eu cheguei muito humilde mesmo. Mas eu pensava: eu não sei de nada não, mas eu vou saber! E comecei a estudar e foi quando uma amiga muito querida, gente boa, que me ajudou muito a refletir.

A partir das histórias de vida de Damares e das professoras e do professor criancieiros, podemos depreender que a construção da profissionalidade docente não se descola das diversas experiências de vida, tanto pessoais como profissionais. Como ressalta Farias *et al.* (2008, p. 56), “são constituintes do processo identitário da formação do professor a história de vida, a formação e a prática docente.” Esses pressupostos elencados por Farias *et al.* (2008) são apresentados nas narrativas, contextos distintos de inserção na docência, mas que abrigam histórias singulares e plurais.

De acordo com Pimenta (2012, p. 19), a profissionalidade docente se dá em um processo de construção do sujeito historicamente situado e como uma prática social, em que são mobilizados saberes experienciais. Na narrativa de Damares, vemos que ela mobilizou uma série de significados sociais e pessoais para se constituir professora, tendo uma amiga de trabalho como uma referência-docente quando ela buscava aprender. Assim, a docência

Constrói-se, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, 2012, p. 20).

Um repertório de experiências, de saberes, que conduzem o modo como o professor pensa, mobiliza seu pensamento, relaciona-se com as pessoas e constrói sentidos sobre o seu fazer. Diana também mobilizou uma rede de relações para constituir-se professora. Vejamos como foi o início da sua trajetória de docência. Para Diana, sua formatura e entrada na faculdade de Pedagogia foi uma grande conquista, tanto que ela trouxe em seu baú de recordações uma fotografia de sua formatura. Diana falou com emoção que foi a primeira da sua família a se formar, “foi um passo que eu dei muito importante, porque eu fui a primeira da família a me formar, desde a geração dos meus avós, da geração da minha mãe”. Diana é a mais velha dos netos de seus avós, tendo sido uma inspiração para seu irmão e primos.

Ela ingressou na faculdade entre 18 e 19 de anos de idade, e, com essa conquista, mudanças aconteceram na sua vida.

Quando eu entrei na universidade [...], eu rompi algumas barreiras; eu tinha um namorado de muitos anos e, quando entrei na universidade, eu rompi com esse namorado, aí eu também queria romper com essa minha relação com a igreja, porque a universidade abriu para mim um mundo que eu não conhecia. Logo no primeiro semestre, eu fui para o Encontro Nacional de Pedagogia, porque o pessoal do Centro Acadêmico disse que a gente tinha que ir. E eu cheguei em casa e disse: “mãe, tenho que ir!” Os meus pais eles não tiveram oportunidade de estudar, os dois têm o Ensino Médio, que foi feito em supletivo, e eles tiveram pouco acesso aos estudos. E a minha

mãe disse: “você vai!”, “precisa de quanto?” E sempre meus pais investiram muito nos meus estudos [...] (Prof.^a Diana).

A entrada da universidade representou a entrada em um mundo de novos conhecimentos e de uma nova trajetória para Diana, na qual pode ampliar seus conhecimentos, ver o mundo de outra perspectiva. Os princípios políticos e éticos vividos na experiência no movimento popular constituíram-se como conhecimentos fundantes. Saberes que tiveram início antes de ela entrar na faculdade, mas que continuaram firmes em seu modo de ver o mundo e a educação.

E, aí, quando eu voltei dessa viagem (Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia), em Goiás, eu voltei outra pessoa... Claro que ser catequista de uma paróquia franciscana me trouxe aprendizados, eu fiquei muito ligada aos movimentos populares, sempre aprendi que eu tinha esse compromisso de ajudar os mais pobres, de ir para o Grito dos Excluídos, de reivindicar, de não ter medo de polícia se eu tivesse nos meus direitos. Então eu tinha uma forma de ver o mundo, uma base, que quando entrei na universidade me fortaleceu, e, aí, nesse contexto da universidade, eu comecei a conhecer a cultura popular (Prof.^a Diana).

Na narrativa de Diana, percebemos a dimensão da formação muito presente. Ao mesmo tempo em que trilhava sua formação inicial no curso de Pedagogia, desenvolvia “atitude de questionamento, reflexão, experimentação e interação que fomentavam a mudança.” (Farias *et al.*, 2008, p. 67).

Para Januária, situam-se na infância os elementos fundantes para sua formação como pessoa e como profissional, narrados por meio dos objetos-lembranças. Conhecimentos como a música, a literatura, as riquezas culturais que ela adquiriu por meio de viagens, assim como ter sua mãe como referência, constituem sua trajetória formativa. Desse modo, percebemos no relato de Januária uma tomada de consciência da dimensão formativa da reflexividade biográfica, na qual a narrativa não é apenas o meio, mas o lugar, “o que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si.” (Delory-Momberger, 2008, p. 56).

E eu olho para todos esses objetos que lembram minha infância e penso: como o vínculo afetivo com a professora, a luta pelos direitos das crianças, que começou com meus pais, quando eles pensaram meu convite de aniversário de um ano, gostar de viajar, a literatura, a música... Como esses aspectos estão presentes na minha vida. Eu encontro com a minha professora do maternal ainda hoje, na rua. E a minha mãe foi um referencial de professora que eu tive, então tudo isso constitui minha trajetória formativa.

Desde vinte e poucos anos me entendo como professora de EI e erreí muito lá no início, eu fiz práticas supererradas e eu me culpo porque dependia de mim. Mas, hoje, eu não admito mais, e, quando tenho consciência de algo que eu fiz que não é legal, eu busco refletir, não fazer mais. Então, se a professora tem consciência que o que ela

fez não é certo, ela está errando. E eu passei muito por isso, mas eu também acertei. Essa minha constituição faz parte de um grande movimento que eu faço diariamente (Prof.^a Januária).

Januária também destaca a importância da reflexão e da criticidade na sua formação. Ela narrou sobre os desafios que permearam sua prática e alguns equívocos que possa ter realizado. Mais importante do que conceituar como certo ou errado é o que fez Januária: “refletir criticamente sobre a prática”. Nas palavras do mestre Paulo Freire (1996, p. 21), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.”

A escola é lugar familiar para Júlio; em seu baú de recordações, trouxe lembranças desse tempo, por meio de livros, desenhos, escritas, carteira de estudante. Uma criança que frequentava a escola como as outras crianças e, ao final do dia, acompanhava sua mãe, que era zeladora, nos cuidados com esse lugar. Cheiro de caderno e de lápis povoa seus sentidos. As professoras amigas de sua mãe frequentavam sua casa. Uma relação de admiração que Júlio atribui ter iniciado ainda na infância.

A escola era o meu mundo, era onde eu mais gostava de estar. Nas outras etapas de ensino, eu também detestava faltar aula; no ensino médio inteiro eu faltei três vezes, eu não gostava de faltar, pois eu sentia que eu perdia muita coisa, mas era também porque a escola era meu outro lugar. [...] Esse gosto que eu sinto pela escola penso que foi se criando na minha infância, foi de onde veio o meu desejo de ser professor e foi se mantendo. Inclusive, quando eu cheguei na universidade, a ideia era ser professor... Porque a gente vai juntando os sonhos, e vi que eu poderia ser professor universitário, que poderia me gerar um maior retorno financeiro, mas eu teria que fazer Mestrado e Doutorado. E, aí, quando eu entrei na universidade, não foi para o curso de Pedagogia, foi para o curso de Agronomia. Eu ainda fiz um semestre de Agronomia, mas a Matemática e a Física me expulsaram de lá (risos). Eu tinha interesse em Psicologia, mas, pela minha nota no ENEM, não dava para entrar em Psicologia. Então, pensei: Poxa, essa docência pode vir logo, não necessariamente precisará passar pelo processo do Mestrado e pelo Doutorado, mas eu posso ser professor da educação básica, daí eu pensei na Pedagogia como uma opção. E foi assim que eu vim parar aqui na FAGED.

Assim como na narrativa de Januária, situam-se na infância elementos fundantes para a formação pessoal e profissional de Júlio. Nas narrativas de vida de Júlio, há o que salienta Formosinho (2011): que a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, fazendo parte de nossas representações sociais do que é ser professor. A influência dos elementos de natureza autobiográfica é marcante em sua trajetória, múltiplas experiências — pessoal, social e profissional —, caminhos que levaram à docência e funcionaram como “uma bússola na medida que serve de referência para atribuir sentidos, interpretar e organizar seu modo de ser.” (Farias *et al.*, 2008, p. 59).

5.4.2 “É urgente viver encantado”⁹⁸: trajetórias formativas

Importa conhecer como as professoras e o professor crianceiros construíram suas trajetórias formativas. Percebemos que elas foram marcantes e influenciam continuidade nos estudos, rupturas, escolhas éticas, políticas e estéticas, agregando experiências. De acordo com Farias *et al.* (2008, p. 66), a formação “possibilita ao professor reconhecer-se como um profissional, construindo-se a partir de suas relações com os saberes e com o exercício da docência.” Do mesmo modo, requer saberes especializados, que correspondem à natureza da Pedagogia como ciência.

Na trajetória docente de Damares, uma amiga mais experiente na rede pública a acolheu, apresentou-lhe e a convidou para ir ao FEIC, uma instância suprapartidária da qual participam pessoas e entidades comprometidas com a EI. As reuniões do FEIC acontecem mensalmente, nas dependências da FACED/UFC. Há também os encontros itinerantes realizados em cidades do interior do Ceará. Os temas abordados são relevantes e atuais para a área da EI, tais como: construção da profissionalidade docente na EI; a EI na perspectiva da Educação Inclusiva: avanços e tensões, as múltiplas linguagens, entre outros temas. O FEIC foi mencionado por Damares, Diana e Januária como um espaço de formação importante em suas trajetórias. Januária ressalta a importância da coletividade, principalmente no contexto da creche,

Uma vez, em um Fórum de Educação Infantil, eu escutei o Prof. Bodião falar uma coisa que eu levo para o resto da minha vida: a escola é a menor partícula da educação, a menor é a escola, não é a sala de aula, não é o professor com as crianças. E, aí, lembrei da cultura Ubuntu, que todo mundo é responsável pela educação de todo mundo.

Januária propõe um diálogo com a Filosofia Africana Ubuntu, tão importante de ser discutida, pois precisamos dialogar com as diferentes cosmovisões ancestrais, já que somos centrados unicamente por uma visão: a colonizadora. De acordo com Nogueira e Barreto (2018, p. 631), a Filosofia Ubuntu “significa justamente a relação de estar afetado pela experiência de realizar-se como humano através de vivenciar relações com outros seres humanos.” Os autores explicitam que o sentido filosófico da palavra infância está presente na palavra Ubuntu, a infância é condição de experimentação humana, individual e em relação com os outros seres humanos, portanto mantemos relações de interdependências, o que faz todo o sentido para a EI, pois somos sujeitos que aprendemos e desenvolvemos por meio das interações. A referida

⁹⁸ *As mais belas coisas do mundo*, de Valter Hugo Mãe (2019, p. 12).

filosofia define a comunidade como uma entidade dinâmica, sendo a infância um elo entre passado, presente e futuro, ou seja, uma infância que habita e atravessa os diferentes tempos de nossa existência.

A questão da coletividade, dos saberes ancestrais, são temáticas muito caras para Januária, pois constituem sua visão de mundo, modos de vida, e que ela também agrega esses conhecimentos e os aproxima da sua formação docente. Visita sempre que pode a comunidade do povo Jenipapo-Canindé, no município de Aquiraz-CE. Narra:

Eu aprendo muito com os mestres, os mestres da comunidade, os mestres da cultura, que tem a hora de parar para ouvir e aprender, se aprende em uma roda. É momento que todo mundo para e vai construir. E, aí, eu lembro que, quando fui visitar o povo Jenipapo-Canindé, as meninas e meninos estavam brincando na lagoa; então a Cacica só fez chegar perto da lagoa, eles viram, entenderam, estavam todos brincando de emergir, quem passava mais tempo em baixo d'água ou pulando das árvores, e, aí, de repente, ninguém precisou falar nada e as crianças entenderam que era hora de se recolher e ir. E, aí, isso não é imposição, não é briga, não é grito, é porque as crianças vão compreendendo que está na hora de fazer outra coisa e elas entendem sem precisar dizer “acabou a brincadeira”, eles entendem que agora é outro momento para eles (Prof.^a Januária).

Januária destaca um exemplo de respeito nas relações entre adultos e crianças indígenas, uma relação intergeracional baseada no respeito, sem precisar de imposições, gritos ou autoritarismo dos adultos, e, sim, compreensão dos diferentes tempos que são vividos em uma comunidade e em uma coletividade. Novamente recorro aos estudos de Nogueira e Barreto (2018) sobre a filosofia indígena Teko Porã. Os autores esclarecem que não é possível um só modo indígena de conceber a infância, pois existem variadas formas de compreender esse período para os povos indígenas. De acordo com os autores, “no contexto Guarani, há o reconhecimento da autonomia da criança, que deve ser respeitada”(Nogueira; Barreto, 2018, p. 632), sendo vista como um ser que precisa ser cativado.

Essa filosofia Teko Porã problematiza a cultura colonialista, que nos relegou viver à parte da terra, controlando-a, explorando-a. E nos chama a ir de encontro “a viver como parte da terra, convivendo com outros seres enquanto mais um ente da natureza.” (Nogueira; Barreto, 2018, p. 632). Inferimos desse pensamento um ser criança parte dessa natureza, devendo cuidá-la como princípio ético e político. Aprendemos, com as referidas filosofias, que crianças, adultos e idosos precisam viver em coletividade, fazendo parte da natureza, o “que os torna seres biocêntricos, curiosos e criativos.” (Nogueira; Barreto, 2018, p. 642).

Retornando a narrativa formativa de Damares sobre o início da docência, no qual o acolhimento de uma amiga lhe mostrou onde buscar caminhos formativos:

Ela sempre me levava a refletir com todas as minhas ações, nunca ela disse para mim se estava certo ou se estava errado, mas ela sempre me levava a refletir. Ela me apresentou o Fórum de Educação Infantil (FEIC). Quando eu cheguei no Fórum, abriu uma janela, um horizonte para mim, eu comecei a ver um monte de coisas que eu achava que estava certo, mas eu não tinha embasamento, então eu comecei a buscar as teorias, a estudar pessoas que defendiam a infância, essa infância que exige respeito, cuidado, que precisa de um olhar atento. Aí, eu fui caminhando e as coisas começaram a acontecer, a prática começou a casar com a teoria e, quando eu percebi, isso eu disse: “nossa, isso dá certo!”, “valha, é isso mesmo!” (Prof.^a Damares).

Damares faz uma reflexão sobre seu aprendizado, passando a relacionar a prática com a teoria. Nesse momento de sua docência, tudo começa a fazer sentido. Não é um certo ou errado, mas ela passa a compreender que teoria e prática caminham juntas, de forma indissociável. Conforme Dahlberg e Moss (2014, p. 47), a experiência em Reggio Emília contesta a “ideia arrogante de uma separação contínua entre teoria e prática”, argumentando que são inseparáveis — uma sem a outra é inconcebível. Loris Malaguzzi utilizava a metáfora da bicicleta para clarificar essa relação: um pedal representa a teoria; o outro, a prática. Para se manter o movimento, o equilíbrio, precisamos que os dois pedais (teoria e prática) se movimentem simultaneamente, em articulação. Assim acontece na Pedagogia, já que não podemos nos dedicar somente às teorias, mas confrontá-las com a realidade, de forma crítica e buscando significados no que estudamos, realizamos e acreditamos em nossa prática e nos desafios cotidianos.

Assim fizeram as professoras e o professor criancieiros, buscam confrontar, relacionar as teorias, seus valores, crenças, atitudes e suas práticas pedagógicas. Damares ansiava por esse conhecimento, momento que se sentiria verdadeiramente “fundamentada” e tendo consciência do seu papel enquanto professora.

É importante ressaltar que a práxis pedagógica não é um mero fazer, um conhecimento rotineiro, é, sobretudo, como realça Formosinho (2016, p. 28), uma prática fundamentada, situada e contextualizada,

É uma prática fundamentada em crenças, valores e princípios; em teorias e perspectivas pedagógicas; em princípios éticos, morais e deontológicos. É uma práxis que resulta da integração de saberes, técnicos e rotinas com as emoções, sentimentos e afetos que envolvem toda a ação humana.

A professora Diana também buscou aproximar a sua prática pedagógica com a teoria, procurando aprimorar os seus estudos quando foi aprovada em um concurso público em uma cidade da região metropolitana de Fortaleza. Ela tinha a convicção de que as práticas precisam ser mais sensíveis e respeitosas, que professoras de agrupamento de bebês precisam

se apropriar de saberes específicos para exercerem a docência com os bebês. Após essa experiência, Diana foi ser coordenadora de uma creche, compreendendo que, para ser uma coordenadora sensível, precisaria estudar mais e estar próxima às professoras. Vejamos o que ela diz:

Quando eu fui para Maranguape e eu fui ser professora de bebês, eu lembro que eu quis ser professora de bebês, eu tinha acabado de ter a minha filha, acho que ela tinha um ano, eu nunca tinha tido essa experiência. As duas assistentes eram bem antigas e tinha umas coisas ali que eu não concordava, mas eu não tinha conhecimento de saber o que era, e eu pensava: eu não acho isso bacana. Quando eu fui ser coordenadora, eu comecei a ter esse olhar mais aguçado e perceber que tinha coisas que eu não sabia, mas que eu tinha consciência de que não estava legal; isso aqui as crianças não estão gostando, isso aqui é desrespeitoso, e foi aí que eu conheci a Abordagem Pikler. Foi um divisor de águas, pois, a partir daí, eu pude intervir dentro da formação com as professoras, dialogar com elas, ampliar o olhar e melhorar o atendimento, nosso diálogo e comunicação no nosso trabalho. Foi muito importante essa busca e está reverberando, eu tenho que me aprofundar muito mais.

Eu faço parte de um grupo da Abordagem Pikler que estuda a criança de zero a três anos, a questão dos cuidados, dos afetos, e isso eu levo para a minha vida. Eu não vou ser só cuidadosa com o bebê, com a criança, ao comunicar que eu vou tocá-la no corpo, mas também com você e qualquer pessoa. Aprendi que eu não devo interromper, pegar, eu preciso do consentimento do outro, para eu falar, comunicar, para ele entender qual a minha intenção no ato de agir, então isso é respeito. A docência também me constituiu enquanto ser humano, em relação aos saberes que eu preciso; eu sinto necessidade de aprender coisas novas ou sofisticar o que eu sei, e eu tento dialogar com a minha vida pessoal também (Prof.^a Diana).

Fazer parte de um grupo de estudo sobre a Abordagem Pikler, nas palavras de Diana, foi um verdadeiro “divisor de águas”, pois, a partir desse conhecimento, ela ampliou seu olhar e diálogo com as professoras sobre o desenvolvimento e aprendizado dos bebês.

A abordagem Pikler-Lóczy tem como idealizadora a pediatra Emmi Pikler — um nome importante nos estudos integrados relacionados com bebês e crianças bem pequenas. Um dos principais conceitos dessa abordagem é o respeito que devemos ter com os bebês quando vamos realizar os cuidados relacionados à alimentação, à higiene e aos cuidados médicos, “tocando-os com gestos delicados, com compaixão, considerando que nas mãos se tinha uma criança com vida, sensível e receptiva.” (Falk, 2011, p. 17). Outros aspectos importantes na abordagem é a atividade autônoma e o movimento livre, no qual o bebê é considerado competente e capaz para ter iniciativas autônomas, de escolher posições e movimentos. O papel do adulto será de criar as condições externas, não interferindo nos ritmos e no desejo da criança.

Já na trajetória formativa do Professor Júlio, foi marcante a influência das professoras da graduação em Pedagogia. No decorrer de sua narrativa, percebemos os significados desse aprendizado da formação inicial, reverberando sua atuação, sua prática pedagógica, na qual vai buscando sentidos e articulando o que aprendeu nas teorias com as

professoras Luciane, Bernadete Bezerra e Silvia Helena Cruz, o seu desejo por uma EI de expressão da arte, das múltiplas linguagens, da reflexão, e o compromisso com uma EI de qualidade para as crianças.

Nos primeiros semestres, especialmente no segundo, eu também encontrei uma professora que foi muito interessante e que me fez resgatar práticas, experiências dessa escola da infância, da criança livre, que traga as expressões, as emoções das crianças, que poderiam transformar minha atuação docente, foi a professora Luciane Goldberg, ela foi minha professora no segundo semestre na graduação. Ela nos mostra como podemos fazer essa escola que foi da minha experiência, que eu achava interessante e que, durante a graduação, se tornou um desejo de fazer uma Educação Infantil que seja interessante para as crianças e que elas tenham liberdade... E a Prof.^a Luciane mostrou que é possível fazer isso através da Arte. Mais ou menos pelo terceiro semestre eu conheci também outra forma de fazer isso, mas refletir sobre isso e perceber como eu estava fazendo na prática, que foi na disciplina de Antropologia da Educação, com a Prof.^a Bernadete Bezerra. Ela me mostrou o diário de campo, que se tornou uma prática para mim nos meus primeiros anos de docência na Prefeitura de Fortaleza, depois que eu terminei a Pedagogia. E a disciplina da Educação Infantil, com a Prof.^a Silvia Helena Cruz, a disciplina é muito potente, daí você junta essa sua história, esse desejo de fazer a Educação Infantil que você acredita. Então, essa formação me transformou. Realmente é uma história que vem de trás para frente e que tem muitos encaixes. É a história de uma infância que tem muitas memórias, entrar na faculdade de Pedagogia, a minha construção docente.

Vemos na experiência formativa de Júlio os aspectos apontados por Formosinho (2011), que apresentei no início desta seção, sobre as teorias e as representações acerca do que é ser professor. No caso de Júlio, os professores-formadores foram importantes referências de aprendizado da profissão e de articulação entre os saberes teóricos e a prática pedagógica, o que ele atribui como uma formação que o transformou e que fomentou princípios éticos, políticos e estéticos a sua formação.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018) defendem que há uma interatividade entre a Pedagogia da Infância e a Pedagogia da Formação de professores. Assim, concebo que um professor que tem uma forte imagem de criança competente, protagonista, também implicará em uma concepção forte de professor, que pesquisa, que acredita que sua prática é rica em possibilidades e que pode construir teorias a partir de suas reflexões e a prática sistemática dos registros e reflexões sobre suas experiências com as crianças.

Os pesquisadores portugueses salientam que os estudos sobre a formação de professores fizeram um “corte epistemológico entre a formação inicial e a formação continuada, chegando-se mesmo a concetualizar a formação de professores em duas etapas completamente separadas [...]” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2018, p. 22), compreendendo-a de forma compartimentada, dissociada e sem relação com a história de vida dos atores principais desse processo: crianças e professores.

A formação de professores é concebida pelos estudiosos como uma Pedagogia da relação, à qual “a formação integra tempos e conteúdos formativos; integra contextos, processos e realizações; integra os diversos atores. A pedagogia da formação assim concebida situa-se na linha da teoria do desenvolvimento humano (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2018, p. 22).

Assim, em uma Pedagogia da formação que se dá em relação é que Damares, de maneira inquieta, quer construir sentidos entre a teoria e a prática. A busca de Diana por saber mais para melhor educar e cuidar dos bebês, para melhor dialogar e compreender como coordenadora os dilemas de suas colegas professoras, revelou-se nos saberes ancestrais e saberes da experiência que se realizam com os pares no cotidiano da creche, como narrou Januária, e nas professoras-referências da graduação, que marcaram a busca de Júlio por uma EI que acolha as diferentes infâncias. Na próxima seção, vamos conhecer como as professoras e o professor crianceiros vivenciam a sua prática pedagógica caminhando com as infâncias e suas culturas.

5.4.3 “Eu penso em renovar o homem usando borboletas”⁹⁹: docência na Educação Infantil

Nos encontros com as professoras e os professores crianceiros, as conversas sobre a prática pedagógica foram recorrentes, antes ou após iniciarmos os encontros narrativos sempre tínhamos algo a compartilhar sobre as práticas cotidianas e seus desafios em torno de temas sobre criança e natureza, organização dos espaços e ambientes, a inclusão de crianças com deficiência, entre outros. Assim, compartilhava no diário de itinerância a seguinte questão: “como se faz necessário pensar em voz alta, problematizar sobre nossos contextos, partilhar dilemas, conquistas, dissabores e alegrias do cotidiano”, eu me sentia fortalecida. Acredito que Damares, Diana, Januária e Júlio compartilham o mesmo sentimento.

Oliveira-Formosinho (2011), estudiosa das especificidades da docência na EI, esclarece que a docência na EI é, em alguns aspectos, semelhante à de outros professores, de outras etapas. No entanto, difere em saberes e características que revelam as singularidades do ser docente nessa etapa. Para a autora, professores precisam conhecer sobre o desenvolvimento global e integral de bebês e crianças, com muita sensibilidade, pois são profissionais que cuidam e educam bebês e crianças nos aspectos físicos e do cuidado em sentido ético, considerando a “criança-pessoa” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 34). Os pesquisadores referem-se às

⁹⁹ Poesia que compõe o livro *Retrato do artista quando coisa*, de Manoel de Barros (2013b, p. 348).

singularidades, à globalidade do desenvolvimento de bebês e crianças, que se dá de maneira integral, realizando inúmeras relações com o mundo físico, social, com a arte e a cultura.

Oliveira-Formosinho (2011) evidencia que o desenvolvimento profissional da professora de EI integra conhecimento, experiência, interações, saberes e afetos, constituídos na experiência entre “a sala e o mundo”, pois envolve percursos, caminhadas, histórias e “crescer, ser, sentir e agir”. Cultivar esses aspectos requer diálogo, escuta e conhecer-se enquanto professor. Eu diria, também, narrar-se, um movimento de caminhar para si (Josso, 2010), no sentido de caminhar nas trilhas do autoconhecimento.

A seguir, vamos conhecer sobre as trajetórias docentes vividos pelas professoras e o professor criancieiros no desenvolvimento de suas práticas cotidianas com as crianças. Estas não se descolam das suas histórias de vida, por isso estão presentes nesta tese, como parte da constituição de uma “bioteca” (Delory-Momberger, 2008, p. 61), uma biblioteca de experiências biográficas, que formam um constructo biográfico, em que se narrar a vida é também pensar a docência.

Dameres destaca uma dimensão importante para o entendimento do ser docente na EI, saberes e características que revelam as singularidades de quem abraça a docência com bebês e crianças. Em sua narrativa, ela rompe com a visão tradicional de professor, aquele que ensina, transmite, para um professor que está ao lado das crianças e dá atenção a suas ideias e seus empreendimentos. Na sua fala:

Na verdade, eu considero que trabalhar com criança não é ensinar a criança, é estar com ela, é possibilitar o seu desenvolvimento, e não ensinar. Eu acho que eu aprendo muito mais com elas do que eu ensinar uma coisa a elas. Olha só! No ano passado, eu tive uma turma muito intensa de nove autistas, e eu tive que ser resiliente demais para estar com essas crianças. Muitas vezes, eu tive que sair de um pedestal para me alinhar a elas ou ficar ainda mais inferior, porque elas te testam, por conta do próprio transtorno, das limitações deles. Então, assim, não era porque eu era incapaz, impotente, muitas vezes eu até me sentia assim, mas eu fui estudar, eu fui atrás de ver como eu podia me relacionar com elas.

A gente não ensina, a gente é professora de crianças bem pequenas, a gente possibilita e diz que está aqui para quando ela precisar. Eu lembro de uma experiência que foi proposta com carretéis, que é um material muito simples, mas muito rico; as crianças começaram a construir torres e foi ficando muito alto, além deles, e, aí, a primeira hipótese: “eu quero colocar mais, então, o que eu faço?” Aí o menino colocou uma cadeira para perto e os outros ficaram segurando a cadeira e conseguiram colocar mais alguns, mas chegou um momento que não dava mais. Nesse momento, eu estava próxima, aí eles me chamaram e perguntaram: “como é que eu faço para aumentar mais?” A primeira coisa que me veio foi empilhar os carretéis a partir do meu tamanho, mas não, eu fui bem devagarinho, tentando, pesquisando junto com eles, quando, de repente, eles disseram assim: “eu já sei, tia, vou começar de baixo!” E a criança começou a empilhar de baixo, aí foi crescendo, crescendo. Eu não tinha respostas, quem teve as respostas foram as crianças. Eu aprendi ou foram elas que aprenderam? Eu possibilitiei, mas o aprendizado foi deles; criou cultura, construiu

hipóteses e teorias, com um material que foi possibilitado, então eu tenho consciência de que eu não ensino, eu participo com elas.

Dameres possibilitou uma situação de aprendizagem, a partir de um interesse das crianças, incentivando-as a explorar e a experimentar hipóteses. Esse pensamento de Dameres coaduna com as várias dimensões do papel do professor, proposto pelo pensamento das escolas de Reggio Emilia, “um guia, um parceiro, um promotor de conhecimentos.”. Nessa experiência em educação, “o papel do professor centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da construção do conhecimento pela criança.” (Edwards, 1999, p. 161).

Para a professora Diana, é fundamental que o professor de EI observe, acompanhe e se interesse pelas descobertas e pelo aprendizado das crianças. Ela (re)afirma o seu compromisso e entusiasmo com sua profissão:

A docência foi uma escolha minha, e, esse ano, estou fazendo 20 anos de educação, e eu não sei fazer outra coisa, eu gosto muito do que faço. E a docência me ensina que eu todo dia eu aprendo, todo dia tem uma coisa para eu aprender e admirar. É muito bom eu observar... Hoje, eu observei uma bebezinha que pegou um grão de arroz, eu fiquei tão encantada! Eu estava dando sopa para ela e tinha um grãozinho de arroz, e ela pegou o grãozinho, colocou na mesa e ficou passando o dedinho nesse grão de arroz por alguns segundos, e eu fiquei encantada; então, isso me encanta, e eu acho fantástico as crianças fazendo descobertas!

Uma simples observação que remete às complexas formas de pensar das crianças. É possível depreender a partir da narrativa de Diana que o papel do professor é, reconhecidamente, de um observador, um pesquisador, interessado nos dizeres e interesses das crianças.

Fortunati (2019, p. 23) nos convoca a mantermos o prazer do espanto e do maravilhamento como as crianças, um convite para nos lançarmos como professores das infâncias. Segundo seu pensamento, “a ideia de que o prazer do espanto e da maravilha deva ser condição de experiência a ser protegida tanto nas crianças como nos adultos seja fundamental quando falamos de educação.” Condição que nos afasta das certezas e nos aproxima da vida, da arte, das perguntas, do inusitado e da novidade da infância. Ideia inspiradora para nós que pretendemos caminhar ao lado das infâncias e com as crianças!

A busca por ser uma professora que caminha ao lado das crianças também é vivenciada por Januária. Em sua narrativa, Januária fala de outras formas de ser professora das infâncias e do estar junto com as crianças.

Outro dia eu encontrei uma colega que já trabalhou numa creche, e ela disse: “ô, mulher, eu passo o tempo lembrando de ti. Eu olho para o jardim e penso: cadê a Januária tomando banho e correndo com os meninos.” Olha a visão que ela tem de mim, ela poderia ter outras visões, mas o que vem na memória dessa minha colega professora é de uma professora que está junto com as crianças. Ela não me vê como uma colega que apresentou um trabalho não sei por onde, que fez o trabalho tal...É aquela professora que sai correndo com os meninos tomando banho de chuva, banho de lama (Prof.^a Januária).

Nigris (2014, p. 141) fala de uma didática da maravilha, em contraposição ao conceito de didática como prescrição, de regras e técnicas. Para a autora, a didática tem uma dimensão revolucionária e emancipatória “capaz de despertar admiração, de despertar o desejo de conhecer.” Esses novos paradigmas epistemológicos nos impulsionam a sair do pedestal, como disse Damares, das centralidades, posturas adultocêntricas, ousando experimentar outras formas de viver a docência, levando o reisado, o maracatu, o banho de chuva, as cantigas e as brincadeiras de roda para o cotidiano com as crianças.

Essas expressões culturais também se constituem como geradores de encantamentos e aprendizados para os adultos. Kramer (2007) levanta uma questão provocadora. Segundo ela, em muitos momentos da história, incorremos ao etnocentrismo, tendo como referências de mundo os valores colonialistas, incorremos também ao erro do adultocentrismo, “olhando de cima as crianças e não na altura dos seus olhos [...]”, aprender com as crianças, nos convoca a autora, pode nos ajudar a melhor compreender “o valor da imaginação, da arte, da dimensão lúdica, da poesia, de pensar adiante.” (Kramer, 2007, p. 12).

É o que também pensa e acredita o professor Júlio, sempre a voltar o seu olhar para a escola, para o CEI. Ele narra sobre a sua experiência em trabalhar em uma Escola Municipal que oferta turmas de pré-escola e ensino fundamental e um CEI,

Hoje eu também estou trabalhando em um Centro de Educação Infantil que fica dentro de uma escola municipal, lá é tudo bem diferente do que estou habituado... Quero dizer com isso que eu sinto uma espécie de clima diferente, ao começar pelos diálogos dos professores no momento do intervalo: falam de nota, de prova, de projetos. A sala dos professores é outro jeito, o próprio prédio da escola tem uma arquitetura, o próprio espaço físico não é pensado para as crianças pequenas. E eu vejo o CEI como um lugar mais feliz, livre, bem mais alegre, onde a arte está muito mais nas paredes do que na escola de Ensino Fundamental. Uma vez eu conheci uma gestora que me mostrou umas fotos da escola onde ela trabalhava e ela dizia assim: “olha como ficou depois que eu entrei...” Mas era uma escola que tudo estava no “lugar certo”, um recado ali, as paredes bem pintadas, não tinha o que tirar de um hospital. E, para mim, aquilo não é escola, ou pelo menos não deveria ser. Eu não me orgulharia de mostrar uma escola na qual eu sou diretor e ela ter esse aspecto de hospital: paredes brancas, nada pregado além de recados de “sorria para as câmeras”, avisos em um flanelógrafo, todo mundo dentro das salas e muito silêncio. Para mim, uma escola precisa ser viva, precisa ter outro jeito, ter cor. E, daí, esse aspecto das cores, das possibilidades de criação, deixar as paredes de outra forma. Isso atravessou minha infância.

Em sua narrativa, vemos uma forte defesa de uma escola viva, que possibilita a imaginação e a criação na infância, uma instituição de EI em que as paredes comuniquem as expressões e as aprendizagens das crianças por meio dos seus desenhos, esculturas em argilas, pinturas, entre outras expressões— uma defesa pela arte e experiências estéticas, fazendo parte da vida das crianças. Para Júlio, a escola precisa ser um ambiente acolhedor, que possibilite a criação, em seu pensar o professor no papel de “potencializar, acreditar nesse ato de criação das crianças, dando abertura para suas ideias.”

Em sua reflexão, Júlio rememora e tece sentidos sobre sua formação estética, pois, de acordo com Ostetto (2021, p. 30), a “experiência com a arte, a cultura, a natureza vão nos constituindo e compondo nossos repertórios, que nos ajudam a ler e a interpretar o mundo.” Um conhecimento que penetra os sentidos e afirma uma concepção, comprometida com a vida, com a formação humana.

Nas narrativas dos participantes, vemos uma clara defesa da função sociopolítica e pedagógica da EI, revelada em uma compreensão clara do papel do professor, de uma forte imagem de criança como produtora de cultura e competente e da presença do encantamento, da brincadeira, da arte, ludicidade e da importância de escutar o que dizem as crianças e compreender os seus interesses.

As narrativas ora referenciadas nos inspiram, promovem as infâncias e suas culturas e visibilizam as vozes das professoras e do professor das infâncias; suas experiências com as culturas infantis e com as temáticas são constituintes de suas histórias de vida e trajetórias formativas. Narrativas, histórias, linguagem consistem, segundo Kramer (2007, p. 12), “dimensões fundamentais que dão humanidade aos sujeitos, se acreditamos que há uma história a ser contada porque há uma infância do homem [...], assim, poderemos compreender melhor nossa época, nossa cultura, as crianças e à docência”.

Ao final do encontro das narrativas em roda, as professoras e o professor criançeiros expressaram por meio de desenhos sobre a criança que fui/sou e em que ela se relaciona com a professora e com o professor que me tornei. Nas narrativas, um encontro com os elementos da natureza, reportando as primeiras experiências sensoriais dos narradores, um (re)encontro com a educação do sensível, “reminiscências das experiências estéticas” Ostetto e Silva (2018), e com as culturas infantis representadas nas brincadeiras e nos elementos da natureza.

Damare e Júlio¹⁰⁰ escolheram se reportar aos brinquedos e às brincadeiras. Damare desenhou uma menina composta de vários sentimentos, às vezes tímida, retraída, mas uma criança feliz, alegre, que tinha muitas potencialidades e que corria atrás do que almejava.

A dimensão da brincadeira é muito marcante em sua história de vida, tanto que as pedras, bilas e os elementos da natureza, dispostos em nossa roda de poesia, a emocionaram e afloraram lembranças do irmão, das brincadeiras de pedra com as primas. Segundo suas palavras, “essa infância ainda habita em mim e na minha ação de defender a cultura brincante”.

Assim que eu vi as bilas, me veio logo na lembrança o quintal da minha casa, o meu irmão demarcando o local, vinham as brigas... Porque ele dizia: “Não tá errado!” Me veio os olhos verdes dele... Brincar de pedras era uma das minhas brincadeiras preferidas, lembra muito minhas primas. E eu ainda sei brincar! Agora, o que mexeu mais comigo são essas bilas, porque eu brincava com meu irmão de bila e ele não está mais aqui. É bom mexer, avivar as memórias. E esses objetos/brinquedos estão em mim, afloram meus sentimentos, me movem a caminhar (Prof.^a Damare).

Figura 22 – Narrativas em roda, expressão por meio de desenhos – Prof.^a Damare

A criança e a professora
que sou - Damare

Eu cresci e essa criança ainda
continua em mim...Um lado
das reflexões, mas um outro
lado que me diz que sou feliz,
alegre, que vou para cima até
conseguir meus objetivos.



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora.

Outros aspectos sempre destacado nas narrativas de Damare, foram as dimensões do afeto, respeito as infâncias e a defesa do brincar e da brincadeira na natureza. Nos dizeres de Júlio, a familiaridade com a escola e professoras, a brincadeira na qual Júlio criava, imaginava, fez com que o menino Júlio percebesse a escola de outro modo — de expressão e compartilhamento das culturas infantis.

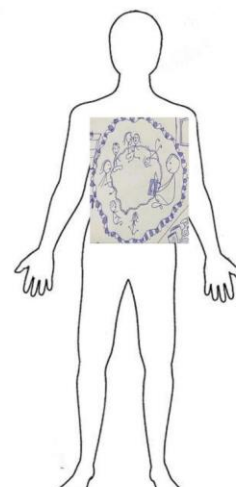
¹⁰⁰ Júlio não pode participar do encontro coletivo das narrativas em roda, mas enviou seu depoimento em áudio, por aplicativo de mensagens.

Eu gostava de brincar com as bonecas, sentar no chão, criar diálogos. Eu brinquei muito na rua que eu moro até hoje, brincava de pega-pega, esconde-esconde. Havia muitas crianças da minha idade que brincava na rua, brincava na escola. A minha mãe trabalhava na escola, então era um espaço que eu considerava familiar. Esse ambiente escolar hoje para mim é sinônimo de acolhimento e que possibilite às crianças a criação. Acho que por isso eu escolhi ser professor. O papel do professor é potencializar, acreditar nesse ato de criação, dando abertura para as ideias e acesso à cultura (Prof. Júlio).

Figura 23 – Narrativas em roda, expressão por meio de desenhos – Prof. Júlio

A criança e a professor que sou - Júlio

A minha mãe trabalhava na escola, então era um espaço que eu considerava familiar. Esse ambiente escolar hoje para mim é sinônimo de acolhimento e que possibilita às crianças a criação. Acho que por isso eu escolhi ser professor.



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora.

Kramer (2007) alude sobre a relação da infância da produção cultural e da experiência, essa relação se faz necessária de ser discutida no campo da formação de professores. Segundo a autora, experiências de cultura com livros, filmes, imagens, roteiros é levar para além do seu tempo, uma situação de experiência, “compartilhando sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a narrativa, criando um solo comum de diálogo, uma comunidade, uma coletividade.” (Kramer, 2007, p. 10).

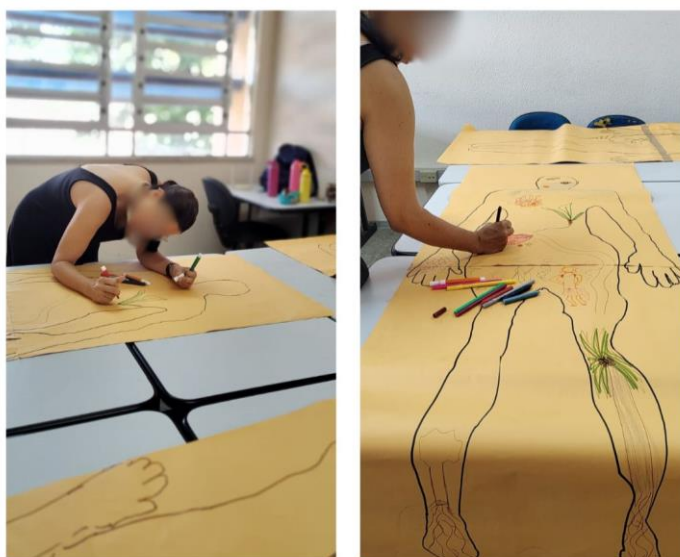
Penso que as professoras e o professor, ao falar de suas histórias de vida, narraram sobre suas experiências com as culturas infantis, coadunando com o que diz Kramer (2007) sobre a formação cultural, visto que, “ao falar sobre educação infantil, destaco as experiências de cultura porque podem ensinar a utopia e favorecer o convite à reflexão, a pensar sobre o sentido da vida individual e coletiva (Kramer, 2007, p. 10-11). Isto posto, Kramer (2007), vê no valor da cultura como experiência uma forma de resistência contra a barbárie e a (des)humanização. Contar histórias vividas, brincar, criar, imaginar, narrar e compreender

como as crianças agem no mundo pela produção de suas culturas pode ser uma alternativa de criar laços, sentidos e humanizar-se. Assim narrou Diana ao aproximar reminiscências da sua infância com a professora que se tornou.

Figura 24 – Narrativas em roda com desenhos – Prof.^a Diana

A criança e a professora que sou - Diana

Gosto do fogo, ele me encanta desde criança, eu lembro que nas fogueiras, nas festas de São João, São Pedro. Eu lembro das ruas cheias de fogueiras, as velas, quando eu ia para o interior e tinha a lamparina e eu achava esse fogo muito interessante.



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora

Diana trouxe para a roda toda sua emoção. Ela afirmou que sua criança mexe e remexe com ela, o que faz com que ela seja uma professora que busca estar aberta ao inusitado. Dessa infância criativa, Diana desenhava elementos da natureza, que despertaram sua sensibilidade e a conectaram às coisas do mundo,

Desenhei pássaros, pois representam a questão de ter ideias, voar e ir além... Eu me vejo muito criativa e muito observadora desde criança. Tem também essa lágrima como símbolo de choro, tristeza, que eu trouxe para representar que na minha infância eu tinha alguns momentos de tristeza, de choro e que eu trago até hoje, acho importante trazer para a minha vida e de eu ter momentos de me recolher. Desenhei o sol, porque gosto muito do dia, de sentir o calor do sol, de olhar para o céu, eu lembro de quando eu era criança gostava de ver os desenhos nas nuvens, ver o movimento delas, gostava de ver arco-íris, se chovia eu gostava de desenhar sol na terra molhada. Colocava farinha na vasilha para ver se parava a chuva (na minha família tinham essa crença), também gostava do vento, de jogar coisas ao vento e, quando estou em um lugar ventilado, eu paro, fecho os olhos e gosto de sentir o vento. Gosto do fogo, ele me encanta desde criança, eu lembro que nas fogueiras, nas festas de São João, São Pedro. Eu lembro das ruas cheias de fogueiras, as velas, quando eu ia para o interior e tinha a lamparina e eu achava esse fogo muito interessante. **A rede.** Quando eu era criança, eu gostava muito de dormir de rede, e até na minha sala referência tem uma rede. E é um momento que eu posso descansar ao menos alguns minutos com as crianças, eu me deito com as crianças, conto histórias. A rede é delas! Para se balançarem, dormirem e brincarem na rede. Trago aqui uma **planta, sementes** como representatividade dos elementos naturais que eu brincava, do cheiro, quando eu era

criança, nas férias de julho, que a gente ia colher café, se amarrava um balaio na cintura e eu ajudava os meus avós a colherem esse café. E, até hoje, quando eu vou para o interior, eu procuro vivenciar um pouco disso, pois me fortalece. E trago como referência nos pés, árvores com raízes profundas, eu sou muito terra (Prof.^a Diana).

Januária narrou sobre as emoções, sobre ser uma criança de muitas ideias fervilhantes e os elementos que as constituem, água e fogo. Como se Diana e Januária encontrassem espelhos, nos quais cultura e natureza se aproximam dos seus eus.

Eu fiz aqui uma relação com as falas da Damares e da Diana quando fala o que as constituíram como criança e o que trazem hoje em relação às emoções. E eu também começo pelas emoções que eu carrego comigo. A minha cabeça fervilha desde criança e eu sempre fui uma criança muito criativa e uma pessoa muito emotiva. Por isso a água me representa, uma hora estou derrubando o mundo e outra hora estou em uma introspecção. Eu sou filha de Iemanjá e eu sou água mesmo transbordante, cheia de emoções, e eu amo muito as pessoas que eu convivo, as minhas amizades, a minha família, eu sou mesmo uma pessoa muito apegada, não é um apego de prisão, mas um apego de emoção, de torcer, ajudar, se doar, fazer o que for possível e, desde criança, eu tenho isso. E eu representei a água, desenhei o meu ventre, representado nos meus três filhos que vieram nesse movimento aquático que eu tenho dentro de mim e no qual foi gerado essas crianças e que são partes de mim. Mas, ao mesmo tempo que eu sou água, eu sou fogo, e é aí onde reside o equilíbrio, mas é o fogo que me move, que estão representados nos meus caminhos, nas minhas pernas e pés. E, por fim, eu trago as raízes, eu gosto de caminhar pela terra, eu tenho a natureza como uma causa e não como uma mera apreciação, isso é a terra que eu piso, que me constitui (Prof.^a Januária).

Sentidos e reminiscências das infâncias, nos quais os elementos naturais, sensoriais, culturais constituem nosso imaginário a nossa vida. De acordo com Piorski (2016a, p. 31), “o viver humano fez de suas bases de impressão a natureza. [...] Toda a cultura de se guiar, todos os ritos, todo o viver no mundo têm suas bases na natureza.” Elementos naturais que fazem parte dos modos de ser e de viver das professoras e que se ramificam em sua docência e nas relações culturais com as crianças.

Figura 25 – Narrativas em roda com desenhos – Prof.^a Januária

A criança e a professora
que sou - Januária

Eu trago as raízes, eu gosto de
caminhar pela terra, eu tenho
a natureza como uma causa e
não como uma mera
apreciação, isso é a terra que
eu piso, que me constitui.



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora

Finalizo este capítulo recorrendo a Sarmiento (2004), que tanto contribui para o estudo teórico desta tese, ressaltando que as culturas são continuamente reestruturadas pelas condições existenciais e estruturais que definem as gerações em cada contexto histórico e social.

Entramos nos portais das histórias de vida e conhecemos, por meio das narrativas de si, quatro diferentes modos de viver as infâncias e suas culturas. Quero deixar claro que, nesta tese, não há nenhum tipo de sentimento nostálgico de uma infância que possa ser vivida de uma forma melhor do que a outra. Muito pelo contrário, a cada nova geração “as crianças acrescentam elementos novos e distintos aos seus comportamentos e culturas.” (Sarmiento, 2004, p. 29). Esses elementos e reconfigurações fazem das crianças sujeitos do presente, “ativas do seu próprio lugar na sociedade contemporânea.” (Sarmiento, 2004, p. 29).

Nas trilhas das diferentes infâncias e sua contemporaneidade, nos encontramos sempre com as infâncias, seja em nossas próprias narrativas, em creches e pré-escolas, nos diferentes tempos e lugares que as crianças ocupam. Continuemos juntos caminhando com as diferentes infâncias e ao encontro de suas culturas.

Figura 26 – Mãe e filho – encontro brincante, encontro de vida



Fonte: Criação da autora.

6 “EU QUERIA AVANÇAR PARA O COMEÇO.” CONSIDERAÇÕES SOBRE A CAMINHADA

“Podemos chegar a ser gigantes, cheios de lonjuras por dentro, dimensões distintas, países inteiros de ideias e coisas imaginárias”

Valter Hugo Mãe (2019, p. 10).

Eis que chego ao capítulo das considerações, que não pretendem ser finais, mas de abertura para outros caminhos, outras questões, perguntas, reverberações... O texto de Valter Hugo Mãe define bem como me sinto nesse momento, “cheia de lonjuras por dentro”. Vejo como fui longe... Como adentrei nos portais das narrativas, histórias, pesquisas, teorias, em diálogos e pensamentos, uma verdadeira seara epistemológica. Mas também pude dialogar com as curiosidades, a imaginação e as teorias das infâncias (minhas) com as professoras e o professor crianceiros. Da minha infância, trouxe as histórias das minhas raízes crianceiras, as cantigas de roda, as parlendas que ouvia e brincava. Convidei as músicas de Chico, Caetano e Milton, que marcaram momentos de minha história de vida; os versos de Manoel de Barros, poeta das infâncias, que conheci na universidade, logo, li sobre as coisas miúdas e me encantei. As leituras de Eduardo Galeano e Valter Hugo Mãe me fizeram companhia nos momentos de descanso e respiro e enriquecem a tese. Poesia, cantigas, músicas, beleza, repertório crianceiro abrem os capítulos, as seções e subseções desta tese.

Ao realizar esta pesquisa, não busco dar respostas, chegar a conclusões, mas estar em escuta sobre o fenômeno que se desvela. Assim, fui caminhando, tecendo as costuras, moldando o barro... Propus-me desde o início do Doutorado a estar aberta, a buscar exercer uma Pedagogia menina da pergunta, que se faz inquieta, curiosa, engajada com a educação, em crescer, criar e transformar, como nos provoca o mestre Paulo Freire.

No meio da caminhada, fui apresentada à abordagem (auto)biográfica, logo me encantei e me encontrei. Seria por meio das narrativas daqueles que precisam ter suas histórias contadas que iria construir o percurso metodológico. Deparei-me com “países inteiros de pesquisas e ideias”, debrucei-me, estudei, aprofundei-me, caminhei junto com minhas questões e objetivos de pesquisa.

Sim, abracei a pesquisa (auto)biográfica e, muitas vezes, deparei-me com o inédito, com o desafio de me dispor totalmente em escuta, planejar e replanejar muitas vezes e,

sobretudo, ter a possibilidade de criação, de dialogar com a arte, com a poesia, com a música. Sim, é possível na pesquisa aliar ciência e arte, rigor e criatividade.

Abracei o desejo incessante por compreender como as experiências com as culturas infantis de professores de EI se expressam em suas narrativas (auto)biográficas – principal objetivo da pesquisa. E por que pesquisar sobre culturas infantis? Na minha experiência, na formação de professores da EI, percebia como se fazia necessário estudar, discutir sobre temas como escuta, experiência, culturas infantis, afinal, esses conceitos fazem parte de uma gramática pedagógica da referida etapa, no entanto, percebia que não havia uma compreensão sobre o tema. Então, percebi que, para melhor compreender tais conceitos, seria preciso refletir sobre nossas próprias experiências com as culturas infantis. Afinal, todos nós vivemos uma cultura infantil, mesmo sem conhecer essa nomenclatura, em nossa infância, brincamos de faz de conta, com a natureza, de bila, esconde-esconde, nossos pais e avós nos ensinaram poesias, músicas, compartilhavam hábitos, costumes, conhecimentos provenientes das culturas familiares e comunitárias. Vivemos as marcas de uma geração, tal como a geração que ouvia histórias em discos, músicas de grupos musicais infantis, que brincava de guizado, entre outras atividades culturais e modos de brincar.

Então, pensei em realizar uma pesquisa com professores de EI, e não sobre eles. Meu intuito é ouvir e visibilizar suas vozes, seus saberes, as experiências que os atravessam, conhecimento que os constituem enquanto professores, por meio de uma escuta atenta e sensível – buscando escutar não somente com os ouvidos, mas exercê-la como um princípio ético. Durante um tempo, as histórias de vida e trajetórias docentes da EI ficaram à margem das pesquisas. Em um dado contexto, as pesquisas eram realizadas sobre as práticas pedagógicas dos professores, tendo um caráter de denúncia, não havendo a escuta daqueles que, juntamente com as crianças, são o centro do processo educativo.

Abraçando a perspectiva da escuta como princípio ético, como a compreensão das narrativas de si da pessoa-professor, convidei três professoras e um professor para participarem da pesquisa; três aceitaram o convite prontamente: Júlio, Januária e Damares. Logo depois chegou Diana para compor o grupo de professores crianceiros, que estavam ávidos para aprender, participar e contribuir, abertos ao novo; nós cinco caminhamos juntos nessa experiência epistemológica-crianceira.

As entrevistas narrativas, os baús de recordações e as narrativas em roda foram dispositivos metodológicos que suscitaram conhecer as culturas infantis vivenciadas pelas professoras e pelo professor, analisar os fatos vividos e formativos que contribuíram para a compreensão sobre as culturas infantis e apreender os sentidos que atribuem às culturas infantis

na sua trajetória docente, objetivos específicos que ajudaram a guiar meu olhar para as singularidades de cada participante e as pluralidades dos contextos social e cultural nos quais estão inseridos. Contudo, tendo a clareza que a compreensão de um fenômeno se encontra inteiramente entremeada pela escuta do outro, busquei de forma atenta e sensível perceber o ser-no-mundo que os constituía, encontrando-me com quatro experiências e compreensões sobre/com as culturas infantis dos participantes.

Esta pesquisa teve o intuito de conhecer as culturas infantis vividas pelas professoras e o professor crianceiros, estas foram partilhadas com seus pares (amigos, irmãos, primos) e com os adultos (pais, avós, tios e professores). Nas brincadeiras entre pares, as professoras-meninas e o professor-menino brincavam com elementos da natureza, na rua, na calçada, na sombra da árvore, tendo a cidade, a serra e o sertão como os cenários de criação de muitos enredos para suas brincadeiras. As brincadeiras na natureza despertavam a imaginação, criação, experiências sensoriais, convocando para a sensibilidade estética, por meio das texturas, cores, sabores e misturas alquímicas, feitas com terra, água, folhas e pétalas de flores, nos quintais de casa.

As brincadeiras na rua, pega-pega, esconde-esconde, bola, carimba reuniam crianças das mais diferentes idades. As mais novas ou novatas no grupo eram consideradas “café com leite”, que é quando uma criança está aprendendo a brincadeira, como se ela passasse por um período de “treinamento” para a inserção no grupo. Esse é um modo de incluir todos na brincadeira coletiva, que configura um modo de ser e se relacionar das crianças, de produção das culturas infantis e de uma cultura lúdica, que marcam uma geração.

As marcas geracionais dizem sobre idades, lugares, modos de brincar, contextos social e cultural que as pessoas viveram sua infância. As professoras crianceiras nasceram nas décadas de 1970 e 1980; já o professor crianceiro viveu sua infância na década de 1990. O tempo e os lugares em que viveram suas infâncias revelaram uma cultura infantil em relação com a natureza, brincadeiras coletivas e com a mediação dos adultos próximos. O tempo de viver da infância do professor crianceiro foi vivido de forma semelhante, brincadeiras na rua, brincadeiras na natureza, na casa da avó no interior, mas se diferencia, sobretudo pela forte presença da escola e de atividades de escrita, presentes em sua infância e retratados nos objetos do baú de recordações de Júlio.

As avós foram mencionadas em todas as narrativas, lembranças repletas de emoção, afetos e de inserção nas culturas familiares, representadas na tradição do cultivo do café na serra, da cantoria amorosa, das mãos ao tecer ponto cruz, ao mesmo tempo que olhava as crianças a brincarem na calçada, cheiro de terra molhada, da cultura da arte do barro e da bisavó

e seus quadros. Brincadeiras, arte popular, hábitos sociais, comunitários, compartilhados por meio das relações intergeracionais.

As professoras da infância e um professor dos anos finais do ensino fundamental foram adultos mencionados nas narrativas, sendo referências de afeto, cuidado, amizade e incentivo aos estudos. Esse fato me faz lembrar o que diz Oliveira-Formosinho (2013) ao afirmar que as relações e interações são o coração da pedagogia, pressuposto muito difundido em suas palestras e escritos. Adultos-referências que exerceram interações próximas cotidianas, foram citados com uma vinculação estreita e inspiradora no desenvolvimento do ser docente dos participantes. Podemos pensar o quanto o professor da EI, e mesmo o de outras etapas da educação, fazem-se importantes na história de vida das pessoas, deixando impressões positivas, ou, até mesmo, negativas. Essa pode ser uma razão pela qual se discute tanto sobre a formação do professor da EI, alertando sobre a abrangência do seu papel junto às crianças e suas famílias, e que envolve conhecimentos teóricos, saberes, sensibilidade para ser, acolher, sentir e agir.

Além disso, professores compartilham e (re)produzem com as crianças, cotidianamente, em creches e pré-escolas as culturas infantis, seja observando suas brincadeiras simbólicas, seus modos de vida e brincando com elas, seja compartilhando brincadeiras, cantigas, músicas e artefatos culturais. Atuam no campo da produção cultural e na inserção dos bebês e crianças no mundo social cultural, das artes e ludicidade.

A arte se fez presente nas histórias de vida dos narradores, experiências no campo do sensível, com a natureza suas cores e possibilidades sensoriais, como o barulho das folhas secas, os aromas, gravetos, árvores, pedras. A natureza surge como lugar de criação e expressão da imaginação e da feitura de muitos bolos de areia e água, com cobertura de papoulas vermelhas. O quintal aparece como o primeiro lugar de iniciação estética.

A infância dos professores criancieiros foi alimentada pela música, desenho, literatura infantil, apresentados pelos pais e avós; sensibilidade, melodias, traços e um mundo de enredos nutriram as experiências estéticas e a construção de si dos participantes.

A paixão pela arte popular, representada no reisado, é vista com encantamento e comprometimento pela divulgação e preservação desse patrimônio, sendo compartilhada pelas professoras criancieiras no cotidiano das instituições de EI onde trabalham, oportunizando às crianças a ludicidade e o patrimônio cultural nordestino. A arte popular significa, ainda, possibilidade transformadora de comunidades que não têm acesso à arte, encantamento para bebês e crianças que convivem com as brincadeiras de reisado, dançar, cantar e brincar nas cantigas de roda e coco. Cultura popular e infantil vividas em relação com uma professora que se intitula brincante e mestra-guardiã dessa arte.

Analisei os fatos vividos e formativos das histórias de vida das professoras e do professor crianceiros, que contribuíram para a compreensão sobre as culturas infantis. Esses fatos são constituídos por experiências diversas vividas na adolescência, na igreja, nos movimentos sociais, centro acadêmicos, grupos culturais e artísticos. No interstício entre a adolescência e a fase adulta, a entrada na universidade e a escolha pela pedagogia representaram uma transformação em suas vidas, um mundo de possibilidades e de conhecimentos se descortinou perante os olhos das professoras e do professor crianceiros.

Aprovação em concursos públicos, as primeiras experiências de trabalho em coordenação, em diferentes etapas da educação, as escolhas profissionais constituem uma bagagem de experiências e tomada de consciência de seus papéis enquanto pessoas e professores, o que evidencia que vida e formação estão imbricadas. Narrar e refletir sobre a vivência pessoal e profissional de maneira reflexiva produz compreensões sobre nossas experiências formadoras.

Como professores da EI, nossos colaboradores fazem parte de grupos de estudo, realizam parcerias com colegas professores, participam de eventos na área, buscam conhecimentos sobre os saberes ancestrais indígenas, estudos de pós-graduação e a procura incessante de realizar uma práxis pedagógica na qual teoria e prática caminham juntas, fazendo sentidos para sua atuação com bebês e crianças.

As culturas infantis vividas pelas professoras e pelo professor crianceiros reverberam em suas trajetórias docentes, revelando uma imagem potente e afirmativa de criança, assim como conhecimentos e a defesa sobre as especificidades da docência na EI. Ser o professor, “não aquele que ensina”, mas aquele que acompanha as crianças, em suas explorações, em seus processos de desenvolvimento e jornadas de aprendizagem. Para se constituírem como tal, buscam estudar continuamente, aliando os estudos a sua prática docente, procurando realizar uma práxis coerente e fundamentada com seus valores, atitudes, ações práticas, teorias e saberes, um conhecimento praxiológico que é construído na inter-relação entre esses elementos, na interação entre os conhecimentos e na relação com as crianças.

Busquei, ainda, apreender os sentidos atribuídos pelos professores às culturas infantis. Estes se revelam na trajetória docente na defesa de uma escola na qual as paredes comunicam, de ambientes acolhedores que convidam para a brincadeira e escuta da expressão das diferentes linguagens das crianças. A brincadeira é concebida como atividade principal da criança, na qual ela cria, simboliza e (re)produz as culturas infantis.

As professoras e o professor consideram que a arte e a natureza, tão presentes em suas infâncias, precisam fazer parte da vida das crianças e no cotidiano da EI, uma vez que as

crianças podem criar suas brincadeiras, ter contato com os elementos água, terra, ar e fogo, podendo ter suas primeiras experiências estéticas na e em relação com a natureza. Além disso, é importante salientar que crianças são seres da cultura e, ao mesmo tempo, da natureza.

Por isso é tão importante desemparedar as crianças, que passam tantas horas em sala fechadas, submetidas a rotinas rígidas. As condições de moradia também são, a cada dia, mais afastadas da natureza, em casas sem quintais, em meio à poluição ambiental, sonora e visual dos grandes centros urbanos. É preciso reconectar as crianças à natureza, como forma de expressão do movimento, beleza e proximidade com os elementos naturais, numa relação de pertencimento e cuidado.

Professoras e professor brincantes, sentidos vividos com as crianças, de professores que se encantam com um dedinho a deslizar em um pequeno grão de arroz, com as crianças que levantam as hipóteses ao empilhar blocos – encantamento mútuo entre crianças e professores. Sim, encantar-se com as coisas miúdas, estas têm grande importância! E nos mobilizam a observar, a buscar a beleza nesses pequenos gestos. Observar, registrar, refletir, maravilhar-se, sentidos outros para a EI, abraçados por Damares, Diana, Januária e Júlio – atores e autores de suas narrativas e de suas docências crianceiras.

Bila, esconde-esconde, pega-pega, boneca de pano, bolo de areia, bife de folhas, pedras, água, fogo, terra, a sombra da árvore, brincadeiras – uma infância ainda presente, um ser-no-mundo infante. Elementos e materialidade que os constituem como pessoas, quando dizem que essa infância os acompanha como um ser e um está no mundo, contribuindo para suas sensibilidades e como docentes das infâncias.

As culturas infantis produzidas pelas meninas e meninos nas quais são professoras e professores os impulsionam a serem pesquisadores, curiosos, inventivos e os convidam a caminhar com elas. No entretecer dessas culturas, (re)conectam a educação, a arte, a infância e a vida.

As histórias de vida e trajetórias formativas dos participantes permitiram conhecer como concebem e vivenciam a EI na atualidade. Nesta investigação, dispus-me a compreender como as experiências com as culturas infantis se expressam nas narrativas (auto)biográficas de quatro professores, que narraram sobre as culturas infantis por eles vivenciadas, suas concepções de criança, infâncias, arte, brincadeira e EI, contribuindo para o campo dos estudos da infância e da formação de professores. Deixo claro que meu intuito não é enaltecer uma cultura infantil de um determinado contexto histórico, tempo e lugar, pois discutimos, ao longo desta tese, que diversos são os modos de viver as infâncias.

As crianças contemporâneas estão presentes e em presença, no cotidiano das nossas instituições de EI, escolas, em diferentes lugares e contextos, e são afetadas pelas desigualdades sociais, degradação ambiental e pela estrutura social que atingem suas infâncias e condições de sobrevivência de suas famílias, tais como desemprego, ausência de espaços para brincar nas cidades, exposição a telas, redes sociais e violência urbana. É preciso considerar essas variáveis no estudo sobre as diferentes infâncias, a EI, em suas funções sociopolítica e pedagógica, para a superação das desigualdades e para a garantia dos direitos das crianças, bem como a participação, a brincadeira, a arte e a expressão das suas múltiplas linguagens e de suas culturas.

Diante dessa realidade, outras questões emergem em meu pensamento quando penso nas crianças, em suas infâncias e nos modos como vivem suas culturas infantis, que podem ser indicativas de novos estudos e pesquisas. De que modo as crianças vivem suas culturas infantis em creches e pré-escolas na atualidade? Como se caracterizam as culturas familiares das crianças nas quais convivemos no cotidiano? Quais as culturas infantis produzidas pelas crianças em suas brincadeiras? Como se caracterizam as relações intergeracionais vividas por professores e crianças?

Que outras pesquisas possam visibilizar as vozes dos professores das infâncias e das crianças brasileiras, sobre as culturas infantis vividas nas instituições de EI e nos diversos lugares em que habitam as diferentes infâncias.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância. *In: FÁRIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da Infância no Brasil***. Campinas: Autores Associados, 2011. cap. 1, p. 17-34.
- ABRAMOWICZ, Anete. Florestan Fernandes: cultura infantil. *In: ABRAMOWICZ, Anete. (org.). **Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias***. 2. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2022. cap. 1, p. 23-29.
- ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea**, [s.l.], v. 8, n. 2 p. 371-383, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/download/653/pdf/1861>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pró-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3(60), p. 179-197, set/dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/cfMLxpmmX6VCvsqsWHFGfJg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 abr. 2024.
- ALANEN, Leena. Explorations in generational analysis. *In: ALANEN, Leena.; MAYALL, B. (org.). **Conceptualizing child-adult relations***. London: Routledge, 2001. p. 11-22.
- ALBANO, Ana Angélica. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- ALDEMIR Martins. *In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia*. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2024]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Aldemir_Martins. Acesso em: 4 jul. 2024.
- ALONSO, Giovana. **Cultura Infantil, culturas infantis e culturas da infância: polissemias em debate**. 2021. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/14360/VERS%C3%83O%20FINAL%20-%20GA.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 abr. 2024.
- ANDRADE, Ana Caroline Sales. **Caminhos e travessias do desenho infantil: experiências de infância e formação que emergem na narrativa de si de professoras da educação infantil**. 2022. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/71343>. Acesso em: 29 abr. 2024.
- ARAÚJO, Janice Débora de Alencar Batista. **“Tia, deixa eu falar!” Os sentidos atribuídos por crianças da pré-escola à Roda de Conversa em um Centro de Educação Infantil do município de Fortaleza**. 2017. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/29096>. Acesso em: 20 abr. 2024.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ASIHVIF. Nossa Carta. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 177-179, jan./abr. 2016. Disponível em:
<https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2530/1715>. Acesso em: 20 maio 2024.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília, DF: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 3).

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189132834002.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, Manoel de. Exercícios de ser criança. *In*: BARROS, Manoel de. **Infantis**. São Paulo: Leya, 2013. p. 7-14.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BARROS, Manoel de. **Tratado geral das grandezas do ínfimo: poesia completa**. São Paulo: Leya, 2013a.

BARROS, Manoel. Retrato do artista quando coisa. *In*: BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Editora Leya, 2013b. p. 347-348.

BASTIDE, Roger. Prefácio. *In*: FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Pró-Posições**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 229-231, jan./abr. 2004. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/download/8643855/11332/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BELTER, Luciléia. **Olhos grandes pra te ver e orelhas grandes pra te ouvir: culturas infantis na docência da Educação Infantil**. 2013. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional de Ijuí, Ijuí, 2013. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/2319>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas I**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. p. 197-196.

BEYBLADE. *In*: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2023]. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Beyblade>. Acesso em: 21 maio 2024.

BLOG LEITURINHA. O que são parlendas e quais seus benefícios para os pequenos? **Blog Leituriinha**, [s.l.], 11 nov. 2022. Disponível em: <https://leituriinha.com.br/blog/o-que-sao-parlendas-e-quais-seus-beneficios-para-os-pequenos/>. Acesso em: 1 jun. 2024.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL de antigamente. [S.l.], 11 set. 2015. Facebook: @brasildeantigamente. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1631605943764794&set=a.1631605893764799>. Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=18&data=18/12/2009>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, ano 131, n. 248, p. 27834-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996&totalArquivos=289>. Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**: volume 1. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: conhecimento de mundo: volume 3. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BROUGÈRE, Gilles. O papel do brinquedo na impregnação cultural da criança. *In*: BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997a. cap. 3, p. 40-49.

BROUGÈRE, Gilles. Os brinquedos e a socialização da criança. *In*: BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997b. cap. 5, p. 61-75.

BROUGÈRE, Gilles. Que possibilidades tem a brincadeira? *In*: BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997c. cap. 7, p. 89-107.

CAMPOS, Maria Machado Malta; COELHO, Rita de Cássia; CRUZ, Silvia Helena Vieira. Consulta sobre qualidade da educação infantil: relatório técnico final. **Textos Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 26, p. 3-101, 2006. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2444/2784>. Acesso em: 20 abr. 2024.

CARDINALLI, Ida Elizabeth. Heidegger: o estudo dos fenômenos humanos baseados na existência humana com ser-aí (Dasein). **Revista de Psicologia da USP**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 249-258, 2015. Disponível em: <https://revistas.usp.br/psicousp/article/view/102402/100725>. Acesso em: 20 abr. 2024.

CARDOSO, Bruna Cadenas. “**Tem 900 lobos escondidos na floresta!**” ou as narrativas sobre o que as crianças dizem brincando a respeito do mundo e das culturas das quais fazem parte. 2018. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04122018-181153/en.php>. Acesso em: 20 abr. 2024.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbatto; SANTOS, Tatiane da Silveira Afonso. Pesquisa de brinquedo/brincadeira. **PUCSP**, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/educacao/brinquedoteca/downloads/pesquisa-de-brinquedo-e-brincadeira.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2024.

CASTRO, Manuel Antônio de. O narrador e a obra: a linguagem como medida. *In*: MARCHEZAN, Luiz G.; TELAROLLI, Sylvia (org.). **Cenas literárias: a narrativa em foco**. Araraquara: UNESP, 2002. p. 70.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COLLING, Graciele de Souza. **Formação de professoras de educação infantil acerca das brincadeiras de faz-de-conta e das culturas infantis**. 2010. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação da Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia *et al.* Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. p. 13-57. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v. 5).

COSTA, Fabrício Moreira da. Os caretas tomam conta do Ceará. **Repórter Ceará**, Fortaleza, 29 mar. 2024. Disponível em: <https://reporterceara.com.br/2024/03/29/os-caretas-tomam-conta-do-ceara/>. Acesso em: 30 abr. 2024.

COSTA, Rebeka Rodrigues Alves da. “**A parte mais odiosa é obedecer.**”: As relações de poder e as práticas de liberdade da crianças pequenas na Educação Infantil. 2022. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2022 Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/69785/3/2022_dis_rracosta.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

CYSNE, Juliana de Brito. **Bordando contos de infâncias, sentidos e experiências:** a narrativa (auto)biográfica como meio para compreensão das visões de criança e de infância que nos atravessam. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/45064>. Acesso em: 29 abr. 2024.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. Introdução. Nossa Reggio Emilia. *In*: RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília:** escutar, investigar e aprender. Tradução de Vania Cury. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 19-56.

DE CERTEAU, Michel. **A cultura no plural.** Campinas: Papyrus, 1995.

DECISÃO do STF que derrubou marco temporal das terras indígenas gera repercussão na Câmara. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 21 set. 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1000636-decisao-do-stf-que-derrubou-marco-temporal-das-terras-indigenas-gera-repercussao-na-camara/>. Acesso em: 30 abr. 2024.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpM/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 29 abr. 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526/1711>. Acesso em: 20 abr. 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 17, n. 51, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhTtWLcbH/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Modelos Biográficos e escritas de si**: biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luís Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo; Paulus, 2008.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2000. 233 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento – Os papéis dos professores de Reggio em ação. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. cap. 9, p. 159-176.

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. **Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS)**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, c2024. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/instituto-nacional-de-assistencia-medica-da-previdencia-social-inamps>. Acesso em: 21 maio 2024.

FALK, Judit. Lóczy e sua história. *In*: FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011. cap. 1, p. 15-37.

FARIA, Ana Lúcia Gouurlart de; FINCO, Daniela. Apresentação. *In*: FARIA, Ana Lúcia Gouurlart de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 1-15.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* Identidade e fazer docente aprendendo a ser e estar na profissão. *In*: FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Fortaleza: Liber Livro, 2008. cap. 2, p. 55-79.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Pró-Posições**, Campinas, v. 15, n. 1, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/download/8643855/11332/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-59.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, [s.l.], ano XXIII, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2024.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de

gênero. 2010. 197 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-135714/pt-br.php> Acesso em: 21 abr. 2024.

FOCHI, Paulo Sérgio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI.** 2019. 347 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/pt-br.php>. Acesso em: 21 abr. 2024.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. *In*: MACHADO, Maria Lúcia A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 169-188.

FORMOSINHO, João. Estudando a praxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. **Revista Sensos**, Porto, v. 1, n. 1, p. 15-38, 2016.

FORMOSINHO, João. Prefácio. A educação em creche: o desafio das pedagogias com nome. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara (org.). **Modelos pedagógicos para a Educação em Creche.** Porto: Porto Editora, 2018. p. 7-28.

FORTALEZA. Unidades escolares e Distritos de Educação adotam divisão da nova territorialização administrativa de Fortaleza a partir desta segunda-feira (12/04). **Prefeitura de Fortaleza**, Fortaleza, 12 abr. 2021. Disponível em: https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6211:unidades-escolares-e-distritos-de-educa%C3%A7%C3%A3o-adotam-divis%C3%A3o-da-nova-territorializa%C3%A7%C3%A3o-administrativa-de-fortaleza-a-partir-desta-segunda-feira-12-04&catid=79&Itemid=509. Acesso em: 24 abr. 2024.

FORTUNATI, Aldo. Identidade, diversidade e mudança. *In*: FORTUNATI, Aldo. **Por um currículo aberto ao possível. Protagonismo das crianças e educação.** [S.l.]: Ed. Buqui 2019. cap. 1, p. 14-23.

FRANCESCHINI, Luciene. **“Apenas brincando?” Brinquedos brincadeiras na Educação Infantil de São Caetano do Sul.** 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/15412>. Acesso em: 8 jan. 2022.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Madalena. O registro e a reflexão do educador. *In*: FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. cap. 2.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a13.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2023.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. **O desalojamento e a reinstalação do si-mesmo: um percurso fenomenológico para uma compreensão winnicottiana da adolescência, a partir de narrativas**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

GALEANO, Eduardo. A função da Arte. *In*: GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2002. p. 12.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

GOLDBERG, Luciane Germano. **Autobiografismo: desenho infantil e biografização com crianças em situação de acolhimento institucional**. 2016. 343 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/19338>. Acesso em: 11 fev. 2024.

GOLDBERG, Luciane; FROTA, Ana Maria M. C. O desenho infantil como escuta sensível na pesquisa com crianças: inquietude, invenção e transgressão na elaboração do mundo. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 32, n. 2, p. 172-179, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rh/article/view/7474/5545>. Acesso em: 20 abr. 2024.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYELOS, Alfredo. Cultura da Infância e âmbitos da brincadeira. *In*: HOYELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. **Complexidade e relações na Educação Infantil**. Tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Ed. Phorte, 2019. cap. 4, p. 152-173.

INSTITUTO CIÊNCIA HOJE. Vamos passear no bosque. **Revista Ciência Hoje das Crianças**, São Paulo, c2018. Disponível em: <http://chc.org.br/artigo/vamos-passear-no-bosque/>. Acesso em: 22 abr. 2024.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio Júlia Ferreira. 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Ed. Paulus, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Graeschi. Petrópolis: Vozes, 2008. cap. 4, p. 90-113.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010. p. 1-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>. Acesso em: 10 mar. 2024.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009. cap. 2, p. 40-61.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância: (novos) ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Coleção “Educação: Experiência e Sentido”).

KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo e um educador. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 46, e 236273, p. 01-16, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022020000100404&script=sci_arttext. Acesso em: 19 abr. 2024.

KOHAN, Walter. Prefácio: a devolver (o tempo d) a infância à escola. *In*: KOHAN, Walter. **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 11-14.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23857/16830>. Acesso em: 7 jul. 2024.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. *In*: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (org.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. cap. 2, p. 21-38. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2013/08/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Sociedade.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2024.

LANI-BAYLE, Martine. Histórias de vida: transmissão intergeracional e formação. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 297-216.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *In*: LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 15-34.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC#>. Acesso em: 20 maio 2024.

LAUDENIR, Antonio. A gostosura urbana da chegadinha. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 29 jun. 2029. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/verso/a-gostosura-urbana-da-chegadinha-1.2116792>. Acesso em: 21 maio 2024.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LEGO. *In*: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2024]. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lego>. Acesso em: 21 maio 2024.

LIMA, Josélia, Inocência de. **A criança e os artefatos lúdicos**: um estudo etnográfico da cultura lúdica da rua. 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/06/tese-joselia-versao-final.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024.

LUFT, Lia. A marca do flanco. *In*: LUFT, Lia. **Perdas e ganhos**. São Paulo. Editora Record, 2003.

MÃE, Valter Hugo. **As mais belas coisas do mundo**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2019.

MAIA, Marta Nidia Varella Gomes; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Da necessidade e do desejo de escrever: uma conversa com Madalena Freire sobre observar, registrar e documentar. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 1125-1144, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/94452/54806>. Acesso em: 24 jun. 2024.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARQUES, Edite Colares Oliveira. Formação estética no Brasil. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2020, Campina Grande. **Anais eletrônicos** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 2022-2033. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65421>. Acesso em: 16 jul. 2024.

MARQUES, Edite Colares Oliveira; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. O ensino da Arte na UECE e UNILAB: cultura popular e lúdica na formação de educadores (2013-2017). **Revista Educação, artes e inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 4, out./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12739/pdf>. Acesso em: 16 jul. 2024.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Transcrever, textualizar, transcriar. *In*: MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Canto de Morte Kaiowá**: história oral de vida. São Paulo: Edições Loyola, 1991. p. 27-33.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOITA, Conceição Maria da. Percursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2007. cap. 5, p. 111-132.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, mar. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sdJPPzYbpq6NBY75YhdNwdr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2024.

MOTTA, Xênia Fróes da. **Entre o visível e o invisível**: tempos e espaços da arte nas narrativas de professores da Educação Infantil. 2022. 237 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

MOURA, Eduardo Junio Santos. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 313-325, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/92905/53216>. Acesso em: 20 abr. 2024.

NIGRIS, Elisabetta. A didática da maravilha: um novo paradigma epistemológico. *In*: GOBBI, Márcia A; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. cap. 7, p. 137-153.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148/2105>. Acesso em: 19 abr. 2024.

NOGUERA, Renato. **Horas de brincadeira para todas as pessoas do mundo**. Produção do Instituto Alana. São Paulo: Instituto Alana, 2023. 1 vídeo (1 min). Instagram: @noguera_oficial. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CzbTJBCApKp/?igsh=NGtoaXM5MG5ubTNm>. Acesso em: 16 maio 2024.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infancialização, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644, set./dez. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6593654>. Acesso em: 8 ago. 2024.

NÓVOA, António. Prefácio. *In*: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio Júlia Ferreira. 2. ed. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Ed. Paulus, 2010. p. 19-25.

OLINDA, Ercília. Círculo Reflexivo Biográfico: reflexões epistemo-metodológica sobre tessituras coletivas das narrativas de si. *In*: OLINDA, Ercília; PAZ, Renata. **Narrativas autobiográficas e religiosidade**. Fortaleza: EdUECE, 2020. cap. 1, p. 15-43.

OLINDA, Ercília. **Uma santa na penumbra**: razões entrecruzadas para o isolamento da beata Maria de Araújo na História e nas práticas pedagógicas do ensino fundamental. 2018. Tese (Promoção para professora titular) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensamento e linguagem. *In*: OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotski: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997. cap. 3, p. 42-54.

OLIVEIRA, Rejane Maria Dias de. **As crianças do último ano da Educação Infantil e sua relação com a aprendizagem da escrita: sujeitos, móveis e sentidos**. 2018. 211 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2022 Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/35109/1/2018_dis_rmdoliveira.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: MACHADO, Maria Lúcia A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 133-168.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia em participação: modelo pedagógico para a educação em creche. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara (org.). **Modelos pedagógicos para a Educação em Creche**. Porto: Porto Editora, 2018. p. 29-70.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis da participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (org.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. cap. 1, p. 13-35.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros (org.). **Educação em creche: participação e diversidade**. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação como pedagogia da relação. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 19-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/4963>. Acesso em: 10 jul. 2024.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A pesquisa em círculos tecida: ensaios de metodologia errante. *In*: GUEDES, Adriane Ogêda; RIBEIRO, Tiago (org.). **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019a. cap. 2, p. 47-72.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Com o pensamento do coração, entrelaçando docência e formação estética. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.14, n.1, p.57-76 jan./abr. 2019b. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/7307/4197>. Acesso em: 29 abr. 2024.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Formação, pesquisa e prática docente pelos territórios da arte: (re)conectar sensibilidades, (re)inventar linguagens. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito; BIBIAN, Simone (org.) **Educação Infantil, formação e prática docente nas tramas da arte**. Curitiba: Appris, 2021. cap. 1, p. 23-35.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Na dança e na educação: o círculo como princípio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 177-193, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a12v35n1.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e reencontros na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papyrus, 2000. cap. 10, p. 175-200.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; KOLB-BERNARDES, Rosvita. Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. **Revista Pro-posições**, Campinas, v. 26, n. 1 (76), p. 161-178, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/xrdLcNHtLfsmrRpHrYY4c8H/?format=pdf>. Acesso em: 9 fev. 2024.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito. Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos. **Revista Educação e Cultura**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 41, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reeduc/v15n41/2238-1279-reeduc-15-41-12.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2024.

PAGNI, Pedro Angelo. Um ensaio sobre a experiência, a infância do pensamento e a ética do cuidado: pensar a diferença e a alteridade na práxis educativa. *In*: KOHAN, Walter Omar. (org.). **Devir-criança da filosofia**: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 63-80.

PASSEGGI, Conceição Maria. A experiência em Formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697/6351>. Acesso em: 26 abr. 2024.

PASSEGGI, Conceição Maria. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, Conceição Maria; SILVA, Vivian Batista (org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGGI, Conceição Maria. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v.41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v41n1/2177-6059-roteiro-41-1-00067.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Apresentação. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 13-20.

PEREIRA JUNIOR, Leandro da Silva; BEZERRA, Larissa Rogério; GOLDBERG, Luciane Germano. Do singular-plural e as experiências formativas em arte de licenciandos em pedagogia na Universidade Federal do Ceará. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 8., 2018, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]**. São Paulo: UNICID, 2018. Disponível

em:

https://www.academia.edu/45133466/DO_SINGULAR_PLURAL_E_AS_EXPERIENCIAS_FORMATIVAS_EM_ARTE_DE_LICENCIANDOS_EM_PEDAGOGIA_NA_UNIVERSIDADE_FEDERAL_DO_CEARA. Acesso em: 8 ago. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Sabres pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 1, p. 15-69.

PIMENTEL, Álamo. Brincadeiras de rua, convivência urbana e ecologia dos saberes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62 jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wNRt343VDPsKrHG9wXypNNp/>. Acesso em: 30 abr. 2024.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 02, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLFnrS48HYbhxw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2024.

PINHEIRO, Joceny de Deus. Pitaguary. **Povos Indígenas no Brasil**, [s.l.], 25 jan. 2021. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pitaguary>. Acesso em: 11 ago. 2024.

PIORSKI, Gandhi. Brinquedos de terra e fogo. *In*: PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016b. cap. 10, p. 131-141.

PIORSKI, Gandhi. Introdução. *In*: PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016a. cap. 3, p. 19-35.

PULINO, Lúcia Helena; CAVASIN, Z. Filosofia, pedagogia e psicologia: a formação de professores e a ética do cuidado de si. *In*: KOHAN, Walter Omar (org.). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 153-164.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma Sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 137-162, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10282/9553/30777>. Acesso em: 20 abr. 2024.

QVORTRUP, Jens. **Childhood as a social phenomenon: an introduction to a series of national reports**. Vienne: European Centre, 1991.

QVORTRUP, Jens. Generations: na importante category in sociological research. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DOS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA, 2., 2000, Braga. **Atlas** [...]. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2000. v. 2, p. 102-113.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011.

READ, Herbert. **Educacion por el arte**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1977.

RICOEUR, Paul. Tempo e Narrativa. *In*: RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**: a intriga e a narrativa histórica. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. cap. 3, p. 93-122.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta. *In*: RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. Tradução de Vania Cury. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b. p. 124-129.

RINALDI, Carla. Malaguzzi e os professores. *In*: RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. Tradução de Vania Cury. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a. p. 103-115.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Prefácio. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goullart de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. VII-VIII.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**, São Paulo, n. 28, n. 12, p. 1467-1471, 1976.

SACOLÉ. *In*: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation], 2023. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sacol%C3%A9>. Acesso em: 22 abr. 2024.

SANTOS, Adail Silva Pereira dos. **Infância e criança**: um estudo em representações sociais com professores de Centros de Educação da Primeira Infância – CEPIs – DF. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/20365/1/2016_AdailSilvaPereiradosSantos.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

SANTOS, Celiane Oliveira dos. **As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de educação infantil na cidade de Fortaleza**. 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14788>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SANTOS, Michele Idaia. A criança na experiência temporal de suas narrativas gráficas. **Signos**, Lajeado, RS, ano 31, n. 2, p. 19-29, 2010. Disponível em: <https://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/695>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SANTOS, Núbia Agustinha Carvalho. **Arte contemporânea**: cartografias das narrativas poéticas com crianças e adultos na escola e no museu. 2018. 228 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39302>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SARAMAGO, José. Biografias. *In*: OUTROS caderno de Saramago. [S.l.], 22 de setembro de 2008. Disponível em: <http://caderno.josesaramago.org>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004. p. 9-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (org.). **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. *In*: SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. cap. 1, p. 9-58.

SILVA, Elisvânia Amaro da. **Entre discursos e práticas**: representações sociais de professores sobre a socialização na educação infantil. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23997>. Acesso em: 19 abr. 2024.

SILVA, Jéssika Naiara. **Manifestações de conteúdos televisivos nas culturas infantis e interpretações das professoras no contexto pré-escolar**. 2015. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/127919>. Acesso em: 19 abr. 2024.

SIROTÁ, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/X8n4RcnLnhdybsVSwNG5Twy>. Acesso em: 19 abr. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/04>. Acesso em: 19 abr. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre a pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-

50, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveduacao/article/view/11344>.
29 abr. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino. Territórios das escritas do eu pensar a profissão – narrar a vida. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8707/6359>. Acesso em: 19 abr. 2024.

UMA ESTÓRIA. Intérprete: Mônica Salmaso. Compositores: Paulo Tatit e Zé Tatit. *In*: CANÇÕES de brincar. [Vários intérpretes. Vários compositores]. São Paulo: MCD World Music, 1996. 1 CD, faixa 9.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. Apresentação: infâncias e crianças visíveis. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (org.). **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 7-22.

VECCHI, Vea. **Arte y creatividad en Reggio Emilia**: el papel de los talleres e sus posibilidades en educación infantil. Madrid: Morata, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. cap. 7.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Criação e Imaginação. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018. cap. 1, p. 13-19.

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

**APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM DAS CRIANÇAS POR
SUA FAMÍLIA OU RESPONSÁVEL**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM DAS CRIANÇAS POR SUA FAMÍLIA
OU RESPONSÁVEL**

Prezados pais e/ou responsáveis,

Você está sendo solicitado(a) à autorização de imagem do seu/sua filho(a) na Tese intitulada: **“NA CIDADE, NA SERRA, NO SERTÃO”:** NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS SOBRE EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM AS CULTURAS INFANTIS. Desenvolvida pela pesquisadora Janice Débora de Alencar Batista Araújo, tendo como orientadora a Prof.^a Dr.^a Ana Maria Monte Coelho Frota.

Concordando com a exibição da imagem da criança na referida pesquisa, favor preencher com os dados a seguir:

Em cumprimento ao artigo 5º da Constituição Federal de 1988 e ao artigo 20º do Código Civil de 2002, eu, _____, brasileiro (a), CPF _____, RG nº _____, residente e domiciliado(a) no endereço _____, autorizo o uso da imagem do(a) menor _____, para compor o acervo de imagem da referida tese.

Fortaleza, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do declarante

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) por Janice Débora de Alencar Batista Araújo como participante da pesquisa intitulada **“NA CIDADE, NA SERRA, NO SERTÃO”:** **NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS SOBRE EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM AS CULTURAS INFANTIS**, que objetiva investigar a compreensão de professores da Educação Infantil sobre as culturas infantis em sua história de vida por meio de suas narrativas (auto)biográficas, utilizando como procedimento principal entrevistas narrativas individuais e coletivas.

Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações a seguir e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Sua participação consistirá em narrar sobre a sua compreensão acerca das culturas infantis e os sentidos que o(a) senhor(a) atribui a essas culturas na sua história de vida. Nos encontros, realizaremos entrevistas narrativas e encontros coletivos os quais denominamos baú de memórias. O tempo destinado para as entrevistas narrativas e os encontros coletivos será de 30 a 40 minutos.

Lembramos que sua participação é voluntária e, caso o(a) senhor(a) aceite participar, não receberá nenhuma compensação financeira. Também tem a liberdade de não querer participar e poder desistir a qualquer momento, mesmo após ter iniciado os encontros para as entrevistas narrativas, sem nenhum prejuízo para o(a) Sr.(a).

Os benefícios esperados para o estudo contribuem para a escuta de professores de Educação Infantil a respeito dos temas das culturas infantis, dar visibilidade às suas vozes, suas trajetórias, seus saberes e sua formação docente, importantes aspectos merecidos de serem investigados no campo da educação.

Solicitamos a autorização para o que segue: a) gravar sua narrativa por meio de áudio e filmagem e b) registrar fotografias de diferentes momentos da pesquisa. Ressaltamos que todos os materiais utilizados nas sessões serão disponibilizados pela pesquisadora e que os dados e as informações construídas durante a pesquisa serão utilizadas na composição e publicação da tese, eventos e artigos científicos.

Todas as informações que o(a) senhor(a) nos fornecerá será utilizada somente para esta pesquisa. Conforme os aspectos éticos, salientamos que serão utilizados nomes fictícios escolhidos pelos próprios participantes para substituir os nomes verdadeiros e, caso seja mencionado pelos participantes os nomes de instituições de Educação Infantil ou de escolas, estes serão resguardados.

Se tiver alguma dúvida a respeito dos objetivos da pesquisa ou da metodologia utilizada, pode procurar:

Nome: Janice Débora de Alencar Batista Araújo

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC)

Endereço: Waldery Uchôa, nº 1, Benfica, Fortaleza-CE, CEP 60020-110

E-mail: janicedebora7@gmail.com

Telefones para contato: (85) 99605-0904 / 98689-7209

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/PROPESQ é a instância da UFC responsável pela avaliação e pelo acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, _____anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante desta pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora