

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Elaine Conceição Silva de Almeida

**“SE VOCÊ ESTIVER AQUI, VOCÊ É NOSSA AMIGA, SENÃO NÃO É”:
as interações entre um grupo de crianças no ambiente da Educação Infantil.**

Belo Horizonte
2016

Elaine Conceição Silva de Almeida

**“SE VOCÊ ESTIVER AQUI, VOCÊ É NOSSA AMIGA, SENÃO NÃO É”:
as interações entre um grupo de crianças no ambiente da Educação Infantil.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Infância e Educação Infantil.
Orientação: Prof.^a Dr.^a Iza Rodrigues da Luz.
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Isabel de Oliveira e Silva.

Belo Horizonte

2016

Dissertação intitulada “*Se você estiver aqui, você é nossa amiga, senão não é*”: *as interações entre um grupo de crianças no ambiente da Educação Infantil*, de autoria de Elaine da Conceição Silva de Almeida, apresentada ao *Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social* da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação em 03 de junho de 2016, aprovada pela banca examinadora composta pelos seguintes professores:

Prof.^a Dr.^a Iza Rodrigues da Luz (Orientadora)

Faculdade de Educação da UFMG.

Prof.^a Dr.^a Isabel de Oliveira e Silva (Coorientadora)

Faculdade de Educação da UFMG.

Prof.^a Dr.^a Verônica Mendes Pereira

Faculdade de Educação da UFOP.

Prof.^a Dr.^a Vanessa Ferraz Almeida Neves

Faculdade de Educação da UFMG.

Prof.^a Dr.^a Janayna Alves Brejo (suplente)

Faculdade de Educação da UEMG.

Prof.^a Dr.^a Maria Inês Mafra Goulart (suplente)

Faculdade de Educação da UFMG.

Ao Alexandro e Siegfried, os homens da minha vida.

Às crianças participantes da pesquisa.

A QUEM NÃO POSSO ESQUECER-ME DE AGRADECER...

Acima de tudo, a Deus, por guiar meus caminhos e criar em mim as competências necessárias para concretizar esta formação.

À minha querida orientadora, Professora Iza Rodrigues da Luz, que não apenas orientou, mas também acompanhou, incentivou, apoiou e ajudou. Minha gratidão pela sua disponibilidade e pontuações decisivas na construção deste trabalho. E por todo o carinho, atenção e preocupação demonstrados para comigo, os quais vão além de um simples relacionamento acadêmico. A sua dedicação é mais que um exemplo de pesquisadora, é uma inspiração como profissional e como pessoa que é.

À Professora Isabel de Oliveira e Silva, coorientadora, pelas considerações e reflexões tão oportunas. E pelo incalculável aprendizado proporcionado na disciplina de estágio. Assim como Iza, você também é um exemplo de profissional, de pessoa e de mãe.

Às professoras Verônica Mendes Pereira, Janayna Alves Brejo, Vanessa Neves e Maria Inês, por aceitarem o convite para comporem a banca examinadora e discutirem o trabalho. Em especial, à professora Vanessa Neves, pelas contribuições e sugestões no parecer do projeto de pesquisa.

Às professoras Karen e Daniela que me receberam carinhosamente e contribuíram significativamente com a construção do trabalho.

A toda equipe da UMEI, especialmente a diretora e coordenadora pedagógica que abriram as portas da Instituição e permitiram a realização da pesquisa, bem como o apoio recebido de todos na execução do trabalho.

Às crianças que participaram da pesquisa pela amizade- como elas próprias definiam - que compartilhamos, durante minha permanência na UMEI. E suas famílias, pela confiança em autorizar a participação dos pequenos (as).

À Secretaria Municipal de Educação, pela autorização para realização da pesquisa na UMEI escolhida.

Aos colegas de orientação, Bruno, Sandro, Márcia, Flávia, Kassiane e Érica, pelas conversas, reflexões e aprendizado que compartilhamos juntos, ao longo desta formação.

Especialmente a Márcia Dárquia, colega da linha e de orientadora, pelo auxílio na organização burocrática do trabalho de campo. Seu apoio foi essencial.

Aos demais colegas de mestrado, especialmente Ediany Lima, Maria Raquel e Lorena Aguiar, pelos momentos e aprendizados que compartilhamos nas disciplinas.

Minhas queridas amigas Liliane, Fabiana e Iara que, de alguma forma, participaram deste momento da minha formação. Liliane e Fabiana, pelas trocas de experiências que compartilhamos e Iara, pelos almoços tão agradáveis que fizemos juntas durante a realização das disciplinas.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro que possibilitou a realização deste trabalho.

Ao meu amado esposo Alexandro, por permanecer ao meu lado mesmo nas situações mais difíceis. Você é um exemplo de pessoa, de homem e de pai. Te amo! Obrigada por tudo.

Ao meu querido, pequeno, grande e único Siegfried, que chegou durante esta jornada e com singelos sorrisos fez todo o esforço valer a pena. Também minhas desculpas pelos excessos que o cansaço me fizeram cometer. Mamãe te ama!

Aos meus pais que são minha base e meu alicerce.

A toda minha família, irmão, cunhado(a)s, sogros, sobrinhos... Pelo carinho e afeto tão necessários. Nossos momentos juntos são sempre tão marcantes!

A todos que fizeram parte da trajetória de construção desta pesquisa e que, de alguma forma, contribuíram com a realização da mesma.

Invece il cento c'è.

Ao contrário, as cem existem.

*Il bambino
é fatto di cento.*

*A criança
é feita de cem.*

*Il bambino ha
cento lingue
cento mani
cento pensieri
cento modi di pensare
di giocare e di parlare*

*A criança tem
cem línguas
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.*

*cento sempre cento
modi di ascoltare
di stupire di amare*

*Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.*

*cento allegrie
per cantare e capire*

*Cem alegrias
para cantar e compreender.*

*cento mondi
da scoprire*

*Cem mundos
para descobrir.*

*cento mondi
da inventare*

*Cem mundos
para inventar*

*cento mondi
da sognare.*

*Cem mundos
para sonhar.*

(...)

(...)

LORIS MALAGUZZI

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo compreender e analisar como as crianças de cinco e seis anos, integrantes de uma turma da Educação Infantil, interagem em grupos no ambiente de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), em Belo Horizonte/Minas Gerais (Brasil). O referencial teórico utilizado foi composto por estudos contemporâneos sobre a Infância e a Educação Infantil, com destaque para a Sociologia da Infância, com sustentação em estudos da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Social. Os conceitos centrais voltam-se para o entendimento do ambiente institucional, da formação de grupos e interações entre as crianças, e da discussão de cultura de pares e de culturas da infância. Do ponto de vista teórico-metodológico, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa que teve como instrumentos a observação participante, a análise de documentos e entrevista semiestruturada com as duas professoras que trabalhavam diretamente com as crianças. As observações foram registradas em diário de campo, videogravação e fotografias. As análises revelaram que o ambiente institucional atuava como um regulador das interações entre as crianças. Constataram-se diferentes interações e organizações de grupos de crianças nos distintos ambientes da Instituição. Espaços amplos apresentavam menor quantidade de artefatos e interações de curta duração com parceiros diferentes. Espaços mais fechados possuíam maior quantidade de artefatos e apresentavam interações mais duradouras entre as crianças. Os resultados da pesquisa demonstraram, ainda, que as crianças utilizavam de modo reiterado algumas estratégias para desenvolver suas interações, com ações que almejaram a entrada e permanência nos grupos de pares. Foram identificados os seguintes comportamentos: pedido ou convite para desenvolver uma ação e interferência como estratégia de entrada; e diálogo e cooperação como estratégia de permanência, além de apoio ou ajuda para as duas finalidades. Toda estratégia utilizada pelas crianças recebia uma resposta positiva ou negativa e tanto a estratégia quanto resposta podiam ser verbais ou não verbais. No que tange à perspectiva das crianças sobre a participação nos grupos, identificou-se que, para as crianças pesquisadas, participar de um grupo significava ser amigo do outro. A amizade se apresentava como uma condição para estar no grupo, ou podia ser criada a partir do desenvolvimento de ações conjuntas.

PALAVRAS-CHAVE: Interação. Grupo de crianças. Educação Infantil. Ambiente institucional.

ABSTRACT

The aim of this paper is to comprehend and analyze how children from five to six years of age in a primary school classroom interacted in groups within the environment of a Municipal Children's Education Unit (UMEI), in Belo Horizonte/ Minas Gerais (Brazil). The theoretical reference used is composed of contemporary studies on Childhood and Childhood Education, with emphasis on the Sociology of Childhood, based on studies of Historical-Cultural Psychology and Social Psychology. The central concepts are geared towards understanding the institutional environment, and of the formation of groups and interactions between the children, as well as the culture of pairs and cultures of childhood.. From the theoretical-methodological point of view, we employed qualitative research employing the instruments of participant observation, document analysis and semi-structured interview with the two teachers that worked directly with the children. Observations were recorded in a field diary, on video and in photographs. Analyses revealed that institutional environment acted as a regulator of interactions between children. We noted different interactions and organizations of groups of children within the distinct environments of the institution. More open spaces had a lesser quantity of artifacts and short-lived interactions with different partners. Closed off spaces had a greater number of artifacts and produced longer interactions between children. Research results also showed that the children used so reiterated some strategies to develop their interactions, with actions that sought to bring about the entry and permanence in peer groups. The following behaviors were identified: a request or invitation to develop an action and interference like entry strategies, and dialog and cooperation like permanence strategies, as well as support or help was noted as a strategy for entry and permanence. Every strategy used by the children received a positive or negative response and both the strategy and response could be verbal or non-verbal. With regard to the children's perspective about group participation, it was identified that for the children surveyed, participating in a group meant being the friend of the other. Friendship presented itself as a condition for being in the group, or could be created based on the development of joint actions.

KEYWORDS: Interaction. Group of children. Children's Education. Institutional environment.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Vista da fachada lateral da UMEI Criança Feliz | 60 |
| Figura 2: Vista da entrada da UMEI e do corredor do 1º andar | 62 |
| Figura 3: Vista do corredor do 1º andar: entrada principal e sala | 62 |
| Figura 4: Vista do parquinho, da casinha e refeitório | 62 |
| Figura 5: Crianças assentadas nas mesas coloridas | 63 |
| Figura 6: Vista parcial do corredor do 2º andar. | 64 |
| Figura 7: Vista do parquinho da casinha | 67 |
| Figura 8: Vista do parquinho novo | 67 |
| Figura 9: Vista do pátio coberto | 67 |
| Figura 10: Vista das árvores ao redor do prédio | 67 |
| Figura 11: Planta baixa da sala da turma observada | 68 |
| Figura 12: Crianças brincando de roda (extraído das filmagens em campo) | 92 |
| Figura 13: Crianças brincando de “o rabo da serpente” (extraído das filmagens em campo) | 92 |
| Figura 14: Crianças correndo pelo pátio (extraído das filmagens em campo) | 92 |
| Figura 15: Crianças brincando no parquinho novo (extraído das filmagens em campo) | 93 |
| Figura 16: Crianças assentadas na mesa (extraído das filmagens em campo) | 96 |
| Figura 17: Crianças aguardando o momento da saída (extraído das filmagens em campo) | 106 |
| Figura 18: Mariana e Valéria (extraído das filmagens em campo) | 121 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1: Bairros onde residem as crianças | 71 |
| Gráfico 2: Tipo de residência das crianças | 71 |
| Gráfico 3: Estado civil dos pais das crianças | 72 |
| Gráfico 4: Número de moradores por residência | 72 |
| Gráfico 5: Nível de escolaridade dos pais das crianças | 73 |
| Gráfico 6: Uso dos espaços - rotina semanal | 88 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Sinais utilizados na transcrição das entrevistas | 27 |
| Tabela 2: Resumo do levantamento bibliográfico | 38 |
| Tabela 3: Distribuição de turmas por idade | 61 |
| Tabela 4: Turma do Oceano | 69 |
| Tabela 5: Critérios de distribuição das vagas nas UMEIS em BH | 70 |
| Tabela 6: Atuação profissional dos pais das crianças | 74 |
| Tabela 7: Período de permanência da professora apoio na Turma do Oceano..... | 76 |
| Tabela 8: Rotina semanal da Turma do Oceano | 81 |

LISTA DE SIGLAS

COEP- Comitê de Ética e Pesquisa

DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EI- Educação Infantil

FaE- Faculdade de Educação

IEI- Instituição de Educação Infantil

JI- Jardim de Infância

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PBH- Prefeitura de Belo Horizonte

PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPP- Projeto Político Pedagógico

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SMED/BH- Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

UMEI- Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| PARA INÍCIO DE CONVERSA | 16 |
| 1. “O QUE VOCÊ ESTÁ ESCRREVENDO?”: A DEFINIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ESTUDO | 21 |
| 1.1. A escolha metodológica | 22 |
| 1.2. Instrumentos e procedimentos metodológicos | 23 |
| 1.3. Ética na pesquisa com crianças | 28 |
| 1.4. Percurso metodológico e inserção da pesquisadora no campo de pesquisa | 30 |
| 1.5. Processo da pesquisa | 33 |
| 2. “UM DIA VOCÊ VAI SER PROFESSORA AQUI?”: PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA PESQUISA | 36 |
| 2.1. Educação Infantil: as definições legais nacionais e os ambientes institucionais | 39 |
| 2.2. Conceitos de grupo e interação | 46 |
| 2.3. Cultura de pares e culturas da infância | 54 |
| 3. “PARQUINHO? SALA DE AULA? ESSAS INTERAÇÕES! PARQUINHO, NÃO PRECISA NEM FALAR, ELES AMAM”: A CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DA UMEI E SUAS INFLUÊNCIAS NAS INTERAÇÕES | 59 |
| 3.1. Apresentando a UMEI Criança Feliz | 59 |
| 3.2. Caminhando pela UMEI Criança Feliz | 62 |
| 3.3. Apresentando a Turma do Oceano | 69 |
| 3.4. Conhecendo a rotina da Turma do Oceano | 74 |
| 3.5. O que nos dizem os documentos norteadores do trabalho pedagógico na UMEI | 82 |
| 3.6. O ambiente institucional como regulador das interações entre as crianças..... | 87 |
| 3.6.1. Análise das interações por ambientes da Instituição..... | 90 |
| 4. “VOCÊ QUER SENTAR AQUI?”: COMPREENDENDO AS INTERAÇÕES ENTRE OS GRUPOS DE CRIANÇAS | 99 |
| 4.1. Tentativas de acesso ao grupo de pares | 104 |
| 4.2. Preservando as interações no grupo de pares..... | 111 |
| 4.3. A participação nos grupos de pares do ponto de vista das crianças..... | 114 |
| PARA RETOMAR A CONVERSA OU AMPLIAR A DISCUSSÃO | 123 |

| | |
|---|-----|
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 128 |
| APÊNDICES | 136 |
| ANEXO(S) | 142 |

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Esta dissertação teve como objetivo compreender como as crianças de cinco e seis anos de uma turma da Educação Infantil interagem em grupos no ambiente de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) em Belo Horizonte (Minas Gerais). A presente pesquisa situa-se na interface entre os campos da Sociologia da Infância, da Pedagogia da Infância e da Educação Infantil. Também partilha do pressuposto de que as crianças devam ser consideradas como atores sociais plenos de direitos, que compartilham e criam suas culturas, tendo, assim, como foco, ações que considerem suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista (DELGADO; MÜLLER, 2005).

Um problema de pesquisa, em geral, é originado das experiências do pesquisador. No meu caso, não foi diferente. O interesse em trabalhar com a temática em questão resultou das minhas vivências pessoais e acadêmicas, nas quais surgiram diversas inquietações referentes ao universo infantil. Vivências estas que me conduziram até a construção deste trabalho e, por isso, merecem ser destacadas objetivando contextualizar e introduzir esta dissertação.

O interesse em atuar no campo da educação me acompanhou durante muitos anos da minha vida, por acreditar ser este o caminho para tornar a sociedade mais justa e igualitária. Por esta razão, no ano de 2008, dei início ao curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A escolha por prestar vestibular para esse curso se deu, inicialmente, por um desejo em atuar com as séries iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo na área de alfabetização e letramento. Contudo, ao entrar em contato com as teorias que discutiam as temáticas criança e infância, no andamento da minha graduação, direcionei o meu foco de estudo e interesse para a discussão e investigação da Educação Infantil. As teorias estudadas possibilitaram a ampliação de o meu olhar para a construção de uma visão mais sistêmica dos questionamentos referentes à infância, o que despertou em mim diversas curiosidades sobre o universo infantil.

Durante os dois últimos anos em que frequentei o curso de Pedagogia, atuei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na área de Educação Infantil. O trabalho no PIBID consistia em acompanhar uma turma de crianças em uma UMEI de Belo Horizonte, duas vezes por semana. E participar de uma reunião na FaE/UFMG com todo o grupo de bolsistas de graduação, as professoras coordenadoras da universidade e as professoras supervisoras que trabalhavam nas UMEI's. A minha frequência na Instituição possibilitou que eu estivesse em contato com as crianças da faixa etária de 4 a 6 anos. Observar essas crianças diariamente e

perceber regularidades nas ações cotidianas, principalmente nas composições dos grupos de crianças para as brincadeiras despertou em mim o interesse em compreender melhor como se davam as interações entre essas crianças nesse ambiente, a partir de um estudo que tivesse como referencial autores que se ocupavam do tema. Buscando as respostas para os questionamentos que surgiam, decidi investigar essas interações e as relações mantidas pelas crianças em minha monografia de conclusão de curso. Procurei compreender como os grupos eram formados no ambiente da Educação Infantil e analisar as interações entre as crianças, como também os papéis assumidos por elas no interior dos grupos.

Os resultados da minha pesquisa de monografia apontaram que, durante todos os momentos da rotina diária, as crianças estavam em constantes interações com seus pares e que diversos eram os motivos que as levavam a interagir, destacando-se as interações por objetivo e as interações por afinidade (ALMEIDA, 2012). As interações por objetivo foram identificadas como aquelas em que as crianças buscavam estabelecer relações com outras crianças que tinham o mesmo desejo por um brinquedo ou brincadeira. As interações por afinidade correspondiam aquelas em que as crianças procuravam companheiros que tinham gostos comuns, mesmo que a brincadeira do momento não fosse totalmente do seu interesse (ALMEIDA, 2012). A pesquisa indicou, ainda, que, quando estão organizados em grupos, as crianças assumem papéis hierárquicos nestes grupos. Dentre os principais papéis observados, destacou-se o de liderança, assumido por alguém que se responsabilizava por organizar e conduzir o grupo. Outros papéis observados “foram de vice-líder, aquele que acompanhava ou reafirmava as decisões e ações do líder; o mediador que buscava a interação entre os membros do grupo e de passividade, quando a criança apenas acompanhava o grupo para não ficar sozinha” (ALMEIDA, 2012, p.35). Com a realização deste estudo que me possibilitou conhecimentos relevantes, fiquei ainda mais instigada a continuar investigando a temática, já que persistiam questões relativas à organização das crianças em grupos.

Finalizei o trabalho de monografia em 2012, juntamente com minha graduação. Ao me graduar, ingressei no mercado de trabalho, em um colégio da rede privada de ensino do município de Belo Horizonte. Ali atuei com Supervisão Pedagógica do Ensino Fundamental II¹ e do Ensino Médio, mas as inquietações sobre a infância e as crianças permaneceram, e eu continuei buscando por respostas em livros e participações em congressos voltados para as discussões próprias da área. Aguçando ainda mais essas indagações, em 2013, realizei uma visita ao *Centro Internacional Loris*

¹Compreende as séries de 6º ao 9º ano.

Malaguzzi, em Reggio Emilia, na Itália, responsável por difundir a Abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil no mundo. Essa visita alargou o meu olhar para as interações das crianças e passei a perceber tais interações como uma ação permeada principalmente pela cultura local na qual as crianças estavam inseridas. Oliveira e Rosseti-Ferreira (1993) sustentam essa posição ao afirmar que “a característica básica da espécie humana é a mediação do comportamento de seus membros por sistemas de signos culturalmente elaborados e apropriados” (OLIVEIRA E ROSSETI-FERREIRA, 1993, p. 63). O interesse em compreender as interações das crianças na cidade de Belo Horizonte, contrapondo-as com as observações realizadas na cidade italiana, foi a motivação central para meu ingresso no curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2014. Devido à questão de um curto período de tempo para realização da pesquisa, optei por compreender como as crianças se organizavam em grupos no ambiente da Educação Infantil, apenas na cidade de Belo Horizonte. E considerando ser a cultura um aspecto relevante, procurei perceber como o ambiente poderia influenciar a formação dos grupos. A pesquisa foi realizada com uma turma de crianças de cinco e seis anos de idade na UMEI Criança Feliz², localizada na região noroeste de Belo Horizonte, com características que serão descritas adiante.

Por ser a formação de grupos, na Educação Infantil, um campo de estudo em desenvolvimento nas pesquisas relacionadas ao estudo sociológico das crianças e da infância (CORSARO, 2011), este tema se apresenta como uma oportunidade singular de pesquisa, mas que ainda necessita de aprofundamentos. Sendo assim, este trabalho se destaca pela sua importância social e acadêmica. Por ser a infância uma categoria geracional, o entendimento das interações entre as crianças, juntamente com outros estudos que tratem de temática semelhante, dá pistas para a compreensão de fenômenos relacionados com a socialização e as interações entre os indivíduos, bem como para a compreensão da organização de grupos na sociedade, numa visão global, partindo da infância e passando por outras categorias geracionais, como a adolescência e a fase adulta. Assim, o estudo das crianças e suas infâncias auxilia na compreensão de como a sociedade se organiza (SARMENTO, 2009). Pode-se destacar, também, que, além da relevância para o meio acadêmico, o estudo das interações na infância, a partir da observação do universo infantil, com o foco na perspectiva das próprias crianças, permite a construção de conhecimentos sobre as crianças e a infância que se mostram relevantes para os profissionais que atuam com essa faixa etária. Dessa forma, é possível entender melhor tais sujeitos e, assim, desenvolver práticas que considerem suas

² Por uma questão de ordem ética e de privacidade, o nome da instituição é fictício.

especificidades.

A opção de realizar a pesquisa no contexto educativo se deu pela razão de que é neste espaço que a maioria das crianças da faixa etária de 5 e 6 anos estão em maior contato com os seus pares (FERREIRA, 2004; GOUVÊA, 2002). Os momentos em que as crianças estabelecem relações entre si são situações privilegiadas de construção de conhecimento sobre a infância, uma vez que as interações entre as próprias crianças constituirão oportunidade singular para o desenvolvimento de uma série de outras competências que não seriam possíveis desenvolver com os adultos (CARVALHO; GUIMARÃES, 2002). Nesta perspectiva, Pedrosa e Santos (2009) analisam que

Observar as crianças brincando com seus pares tem se revelado uma estratégia de investigação poderosa para descrever suas trocas interpessoais e buscar entender o modo como reproduzem, assimilam, interpretam e produzem cultura (PEDROSA; SANTOS, 2009, p. 52).

Oliveira (2011) afirma que, na fase inicial de desenvolvimento da criança, ela se relaciona com as coisas e com os outros a partir de seus interesses e experiências pessoais. À medida que a criança vai se desenvolvendo, ela inicia uma fase de reconhecimento do Eu e do Outro. Com isso, ainda de acordo com a autora citada, em ambas as faixas etárias (zero a três anos de idade e quatro a seis anos) as crianças assumem papéis ativos nas interações, sabem expressar seus próprios desejos e vontades e já são capazes de fazer escolhas de forma autônoma na definição de seus pares. Reis (2009) destaca que, mesmo a criança muito pequena, ainda não sabendo verbalizar, esta se expressa e se comunica, demonstrando “competências sociais expressas por sorrisos, choros, movimentos, comunicação gestual, entre outras formas” (REIS, 2009, p.117-118). Corsaro (2011) acrescenta que “as rotinas de pares de crianças de idade de três a seis anos ultrapassa as ações não verbais dos bebês” (COR SARO, 2011, p.160), o que sugere o envolvimento de produções verbais acentuadamente sofisticadas. Assim, ao fazer a escolha por desenvolver a pesquisa com a faixa etária dos cinco e seis anos, a mesma não visou desmerecer as potencialidades dos bebês e crianças pequenas, mas fazer um recorte para pesquisa, considerando o objeto proposto.

A partir dos enunciados que contornam esta pesquisa, apresentaremos o texto da dissertação que está organizado em quatro capítulos. Após esta introdução, está o primeiro capítulo, com a descrição da escolha da abordagem teórico-metodológica. Discorreremos sobre o percurso realizado na construção do estudo, os instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa, a contextualização do campo de pesquisa e sobre a dimensão ética, elemento fundamental na pesquisa com seres humanos, sobretudo crianças.

O segundo capítulo apresentará a revisão de literatura e o referencial teórico adotados nesta dissertação. As reflexões de autores(as) como Gandini (1999) e Horn (2004), num campo mais conceitual, em diálogo com Carvalho e Rubiano (1994), Machado (1994), Prado (2009), Silva e Luz (2012), dentre outros(as), nos auxiliarão a discorrer sobre os ambientes e espaços da Educação Infantil. Para compreender as interações entre as crianças no âmbito teórico e suas relações e rotinas vivenciadas na cultura de pares e na cultura da infância, focalizamos principalmente os trabalhos de Corsaro (2005; 2009; 2011) e Ferreira (2004), somados às análises e reflexões de Carvalho e Guimarães (2002), Gouvêa (2002), Oliveira (2011), Müller (2008) e Sarmiento (2003), dentre outros(as). Também os(as) autores(as) Lane (1989), Martins (2007, 2002), Zanella e Pereira (2001), dentre outros(as), possibilitaram o entendimento do conceito de grupo e suas interfaces com o campo da Educação Infantil.

No terceiro capítulo, iniciaremos a análise das informações construídas em campo e apresentaremos uma caracterização do ambiente da UMEI, descrevendo seus espaços e sujeitos, bem como as influências desse ambiente nas interações entre os grupos de crianças. Também foram analisados alguns documentos oficiais que orientavam o trabalho das profissionais na Instituição, tais como o Projeto Político Pedagógico e as Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte, na tentativa de se buscar maior clareza na caracterização do ambiente no qual ocorreu a pesquisa.

O quarto capítulo, intitulado “*Você quer sentar aqui?*”: *Compreendendo as interações entre os grupos de crianças*, versa sobre como ocorrem as interações entre os grupos de crianças, discutindo aquelas que buscavam criar vínculos, ou seja, as tentativas das crianças em manter relações bem sucedidas com o outro, além de apontar as principais estratégias utilizadas por elas nos momentos de entrada e permanência nos grupos. Além disso, o capítulo apresenta qual o ponto de vista das crianças pesquisadas acerca da experiência em participar de um grupo.

Para encerrar o texto da pesquisa, foram apresentadas as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas, apêndices e anexos. Nas considerações, apresentaremos uma síntese dos principais resultados encontrados no processo investigativo, além de uma reflexão sobre os novos questionamentos originados no decorrer do estudo e as necessidades de aprofundamento no tema em questão para a área de estudo da Educação Infantil.

1. “O QUE VOCÊ ESTÁ ESCRREVENDO?”: A DEFINIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ESTUDO.

Quando estavam saindo para o lanche, Lídia passou por mim e perguntou: “o que você está escrevendo?”. Respondi que eram algumas anotações, e ela disse: “você não vai?”. Respondi que sim e me levantei acompanhando a turma. (Notas do diário de campo, 24/09/2014).

O motivo da escolha por se escrever um capítulo destinado ao percurso teórico-metodológico desenvolvido considera, mais que uma definição de procedimentos metodológicos, enfatizar que as crianças são coparticipantes do processo investigativo. Também se insere nesta perspectiva a ação de utilizar as falas das próprias crianças, dirigidas a pesquisadora e a outras crianças, em diálogos estabelecidos durante as observações em campo, nos títulos dos capítulos e da própria dissertação. Essa prática teve por objetivo dar visibilidade a voz do(a)s pequeno(a)s e compreendê-los(las) como sujeitos ativos, produtores de cultura e parceiros no processo de construção da pesquisa.

O fato de as pesquisas acadêmicas que envolvem crianças como sujeitos de suas análises as considerarem, para fins de estudo, como sujeitos competentes, capazes de tomar decisões e de definir suas escolhas não anula a situação de os responsáveis legais por elas necessitarem responder por seus atos, pois, no que tange à legislação, não alcançaram a maioria. Sendo assim, a organização metodológica e a dimensão ética na pesquisa com crianças necessitam de uma reflexão mais apurada.

O presente capítulo está dividido em cinco partes: inicialmente apresentaremos a escolha metodológica, seguida da apresentação dos procedimentos e instrumentos utilizados na coleta dos dados, refletindo sobre as limitações e possibilidades de cada um deles. A dimensão ética na pesquisa com crianças também será discutida e, por fim, apresentaremos os passos da pesquisadora em campo e a contextualização da UMEI na qual a pesquisa foi realizada.

1.1. A escolha metodológica

Tendo em vista a natureza do problema de pesquisa proposto neste estudo, foi realizada uma pesquisa qualitativa como abordagem teórico-metodológica para o desenvolvimento do trabalho. A definição pelo estudo qualitativo deve-se às preocupações em investigar a infância como uma categoria social, geracional e cultural, apresentando as crianças como atores sociais ativos e produtores de culturas, bem como as reconhecendo como sujeitos empíricos com vez e voz, perspectivas próprias e cidadãos de direitos (MARTINS FILHO, 2004). Além disso, a opção pela pesquisa qualitativa se fez presente quando analisamos que este tipo de pesquisa deve ser adotado, especialmente, em situações que se deseja compreender, detalhadamente, fenômenos difíceis de quantificar como, por exemplo, sentimentos, emoções, atitudes etc.

Essa escolha metodológica pode ser melhor entendida a partir dos pressupostos de Alves (1991) acerca da pesquisa qualitativa:

para os “qualitativos” a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito, e de se fazer generalizações de tipo estatístico. (...) Para os “qualitativos” conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação (ALVES, 1991, p. 55).

Dessa forma, faz parte da pesquisa qualitativa a obtenção de dados descritivos, mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação, objeto de estudo. Logo, uma pesquisa qualitativa trabalha uma realidade subjetiva e múltipla, interpretada pelos participantes da investigação. É importante ressaltar que, nas pesquisas qualitativas, é comum que o pesquisador procure entender esses fenômenos ou processos, a partir da perspectiva dos participantes da situação estudada, e que, faça sua interpretação dos fenômenos observados (NEVES, 1996). Assim, não se pode, no processo investigativo, deixar de valorizar a imersão do pesquisador no contexto de estudo, em interação com os participantes, procurando compreender o significado por eles atribuído aos fenômenos estudados (ALVES, 1991). Além disso, durante todo o processo de investigação, elementos teóricos e empíricos são conjugados e relacionados entre si.

Observar os agrupamentos de crianças, a partir da orientação acima, possibilita a vivência prática dos processos de interação, ou seja, além do contato direto entre investigador e investigado, o investigador pode participar das rotinas de interação dos investigados, procurando um equilíbrio

entre a ação e a investigação (ANDRÉ, 2001). A escolha pelo espaço da Educação Infantil considerou a necessidade de que a presente investigação ocorresse em um local onde as crianças pudessem estar em maior contato com seus pares. Segundo Ferreira (2004), quando se procuram as crianças de idades entre três e seis anos, é possível constatar que uma das suas principais localizações é no sistema educativo, mais precisamente nas Instituições de Educação Infantil. De acordo ainda com Borba (2005), a escola se apresenta como um local de fácil acesso para encontrar crianças organizadas em grupos de pares. A autora destaca que, apesar da escola não ser o único local onde as crianças se constituem em grupos de pares, sobressai a importância dessa instituição, na construção social da criança. Nas palavras da própria autora, essa importância é percebida por se tratar de

um espaço institucional, estruturado pelos adultos para as crianças, que as reúne em espaços e tempos definidos, organizando as suas vidas cotidianamente, localizando e regularizando as suas práticas sociais. Representa geralmente para as crianças o primeiro contexto institucional fora da família, onde partilharão parte de suas vidas com outras crianças e com professores (BORBA, 2005, p.93).

Por ser esta uma pesquisa do campo educacional, compreender as ações e organizações das crianças, quando estas se articulam em grupos, é uma forma de melhor compreender a escola e suas possibilidades como espaço de experiência para as crianças. Sendo assim, o local escolhido para realização do trabalho de campo foi uma Unidade Municipal de Educação Infantil da rede pública municipal de educação da cidade de Belo Horizonte.

1.2. Instrumentos e procedimentos metodológicos

Quanto aos procedimentos metodológicos, foi adotada a observação participante como instrumento fundamental para a coleta dos dados. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que uma das estratégias mais representativas da investigação qualitativa é a observação participante. Este tipo de procedimento se desenvolve quando “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16). A respeito da pesquisa com crianças, Ferreira (2010) reflete que, na observação participante, o investigador se assume como o principal instrumento de pesquisa e, além disso, o objetivo de compreender a compreensão do outro se constitui como um processo interdependente e dialógico

entre o sujeito (investigador) e o objeto de conhecimento (crianças).

A observação participante se apresenta como um dos principais instrumentos utilizados nas pesquisas com crianças, porque viabiliza aos adultos obter informações sobre o que as crianças pensam e como pensam, agem, fazem e falam, com as devidas especificidades do grupo geracional em questão, por meio do contato direto e interativo entre investigador e investigados. É relevante destacar que “o trabalho de campo não é um exercício de contemplação. Tanto na observação como na interlocução com os atores o investigador é um ator ativo, que indaga, que interpreta, e que desenvolve um olhar crítico” (MINAYO, 2012, p. 624). Entretanto, na pesquisa com crianças, um dos principais obstáculos a serem superados volta-se para as relações de adultocentrismo (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010). Para tal superação, é necessário encontrar um equilíbrio entre adultos e crianças, onde estas não sejam subestimadas, uma vez que

apesar da centralidade que o tempo da relação assume nos esforços continuados de aproximação dos adultos investigadores para esbaterem³ as suas diferenças físicas e culturais e compreenderem a “outridade” das crianças, nem os adultos deixam de ser adultos, nem as crianças deixam de ser crianças, nem tão pouco ambos abrem mão facilmente das suas concepções e expectativas acerca do que é um adulto e do que é uma criança. (FERREIRA, 2010, p. 153)

Logo, a adoção de uma postura que torne o pesquisador um adulto atípico (CORSARO, 2005; 2011), a qual esteja baseada em determinadas medidas, tais como não regular, repreender ou vigiar, pode contribuir para o estreitamento das relações entre adultos e crianças, bem como para a aceitação do adulto pesquisador no grupo de crianças. Santos (2013) sugere o uso da expressão conduta atípica em lugar de adulto atípico, uma vez que o que diferencia o pesquisador dos demais adultos presentes na instituição é a adoção de uma postura diferenciada em relação aos demais. Ainda de acordo com o autor, Corsaro (2005; 2009; 2011) se apresenta como um adulto atípico, por este desenvolver suas pesquisas em um contexto onde existe uma diferença linguística e idiomática entre o autor e as crianças por ele pesquisadas. Assim, por partilharmos do mesmo idioma, a expressão sugerida por Santos se torna mais adequada e a superação da relação entre adultos e crianças, pautada na submissão, é alcançada por meio da mediação, da interação e da negociação (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010) e, como nos propusemos nesta pesquisa, por meio da adoção de uma conduta atípica.

O diário de campo foi o instrumento utilizado para sistematizar as observações realizadas durante os trabalhos e visitas de campo e para registrar detalhadamente as situações observadas e

³ Tornar mais tênue.

impressões sobre as mesmas, além de descrever as ações das crianças. Esses registros configuram-se como documentação do cotidiano observado e, nesta perspectiva, Luís, Andrade e Santos (2015) salientam que documentar é uma estratégia de registrar o conhecimento, uma vez que “aquilo que emerge da documentação são vozes de pensamentos que espelham o que sentem, pensam, vivem” (LUÍS; ANDRADE; SANTOS, 2015, p. 527). Além disso, não é possível haver documentação ou registros sem que haja observação e escuta atenta. Ao realizar tais registros, é importante fazer uma descrição densa dos episódios observados, uma vez que alguns elementos podem se perder na memória.

Foi feito registro de videogravação, com o objetivo de se analisar, posteriormente, elementos que não foram apreendidos durante as observações e que poderiam contribuir de forma crucial para os resultados da pesquisa. É importante destacar que o emprego de tal recurso deve estar articulado com outros tipos de procedimentos metodológicos, visto que o mesmo faz um recorte de uma cena do cotidiano, não conseguindo registrá-lo por inteiro, bem como é ineficiente em registrar os sentimentos e emoções que estão ali impregnados. Martins Filho e Barbosa (2010) refletem que o uso deste recurso em pesquisas é uma forma de recolher dados mais próximos dos movimentos das crianças, visto que a filmagem e a transcrição, simultaneamente, possibilitam a captação com maior expansão e expressão daquilo que não é nítido em um primeiro olhar. Assim, a imagem filmada é importante porque tal recurso propicia a preservação de um fenômeno promovendo a repetição da observação e mais tempo para reflexão, o que enriquece o processo analítico (SAULLO, ROSSETI-FERREIRA e AMORIM, 2013). Martins Filho e Barbosa (2010) complementam ao afirmar que a imagem filmada capta com maior fidedignidade o que a observação visual não é capaz de apreender, possibilitando reinterpretações e ressignificações do observado. Nas palavras dos próprios autores,

a imagem captada espontaneamente pode traduzir uma situação que não se reproduz uma segunda vez; a filmagem traz algo diferente da observação e do registro escrito, pois o que a observação a olho nu muitas vezes não percebe ou deixa escapar, a filmagem capta com maior veracidade. Assim, afirmamos que, a cada cena assistida e revista, existe a possibilidade de novas significações e novas interpretações. A filmagem, portanto, tornando-se uma memória audiovisual. (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 23).

A análise de documentos, por sua vez, foi utilizada com o objetivo de apreender elementos que pudessem caracterizar o ambiente da Unidade Municipal de Educação Infantil. Esse procedimento se constituiu como um instrumento metodológico complementar na busca pela compreensão do problema de pesquisa proposto. O uso de documentos em pesquisas amplia o entendimento do objeto cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural

(SÁ-SILVA et all, 2002). Tendo em vista que este procedimento visa à análise de documentos dos mais variados tipos. As Proposições Curriculares para a Educação de Belo Horizonte, o Projeto Político Pedagógico da Instituição, além das fichas individuais das crianças, foram os documentos escolhidos para serem analisados, para que houvesse a melhor compreensão e análise de aspectos do espaço físico, bem como das relações entre os sujeitos, adultos e crianças, que conviviam no local. Sá-Silva et all (2002) destacam que é imprescindível, durante a análise de um documento, a avaliação do contexto histórico no qual se deu a sua produção, bem como conhecer tanto a identidade daquele que o escreveu como daqueles a quem se destina. A análise de documentos contribui em uma pesquisa com crianças, na perspectiva de Oliveira (2011), ao ressaltar que é preciso o conhecimento das condições ambientais para se compreender a produção dos comportamentos infantis.

Também foram realizadas entrevistas com as duas professoras que trabalhavam com a turma de crianças participantes da pesquisa. Buscaram-se nas suas falas elementos que pudessem contribuir para a compreensão da organização das interações entre as crianças. O uso de tal procedimento se mostra relevante, uma vez que permite conseguir informações ou coletar dados que não seriam possíveis somente por meio das observações em campo. Neste estudo, optou-se pela entrevista semiestruturada, pois esta se assemelha a uma conversa informal, na qual, a partir de um roteiro previamente definido, entrevistador e entrevistados podem discorrer sobre o tema proposto com maior direcionamento, além de realizar intervenções a fim de que os objetivos sejam alcançados (BONI; QUARESMA, 2005). Além disso, por se configurar como uma conversa, na entrevista semiestruturada, dúvidas e enganos podem ser esclarecidos durante sua realização. Na pesquisa com crianças, a entrevista com as professoras da turma é significativa, pois traz um ponto de vista de pessoas já habituadas com as crianças, o que amplia o olhar do pesquisador para determinados aspectos que poderiam passar despercebidos.

Todos os dados coletados nas observações em campo, registros em videogravação, entrevistas e análise documental foram sistematicamente triangulados. O tratamento dos dados iniciais consistiu de transcrição, de modo literal, de todas as páginas do diário de campo, das entrevistas, mapeamentos e observações gerais, de modo que a pesquisadora pudesse “impregnar-se das informações e observações de campo” (MINAYO, 2012, p. 624). Para realização de tal ação, os registros foram lidos na íntegra, inicialmente, transcritos e, posteriormente, relidos para revisão. É importante destacar que, no caso da transcrição das entrevistas, foram consideradas as formas

gramaticais da escrita, somado a uma busca por enfatizar as falas e expressões dos entrevistados, sendo utilizados alguns sinais nas transcrições que pudessem exprimir tal ênfase. Os sinais utilizados nas transcrições foram uma adaptação dos autores Neves (2010) e Marcuschi (2003), que estão apresentados na tabela a seguir:

Sinais Utilizados na Transcrição das Entrevistas

| Ocorrências | Sinal |
|--------------------------------|------------------------------|
| Ênfase / Entonação | MAIÚSCULA |
| Alongamento de vogal/consoante | :: |
| Interrogação | ? |
| Pausas e silêncios | ... |
| Pausa preenchida, hesitação | eh, oh, ah, né, ahã e outros |
| Incompreensões | (inaudível) |
| Hipóteses | (hipótese) |
| Comentários | (()) |
| Imitação de fala de terceiros | “aspas” |

Tabela 01: Sinais utilizados na transcrição das entrevistas

A transcrição das 20 horas de videogravações também foram executadas na íntegra. Todos os episódios registrados foram assistidos e as cenas descritas, destacando-se o local, o evento ou atividade realizada, o horário de início de cada evento, a descrição da cena e os comentários para cada dia de gravação. O tratamento dos registros visuais foi orientado pelo trabalho de Saullo, Rosseti-Ferreira e Amorim (2013). É importante destacar que esses autores concebem as videogravações como um recurso que possibilita a preservação de um fenômeno que pode ser repetido para ampliação da reflexão sobre o mesmo (SAULLO; ROSSETI-FERREIRA; AMORIM, 2013).

Após este trabalho inicial, o tratamento dos dados seguiu-se com a tabulação das entrevistas

realizadas. As respostas presentes nas entrevistas foram agrupadas de acordo com um roteiro semiestruturado, previamente organizado e condutor do processo, de modo a destacar as convergências e divergências nas falas de ambas professoras. Após, foi feito o agrupamento das observações do diário de campo em subconjuntos (MINAYO, 2012) e tais observações foram separadas de acordo com o espaço ou o ambiente em que foram registradas: sala, pátio coberto, parquinho da casinha, parquinho novo e refeitório, considerando serem estes os lugares de maior frequência das crianças no espaço institucional. Em seguida, foi feito o cruzamento das transcrições dos registros visuais com o diário de campo já agrupado, na busca de se ampliar a visão das situações registradas em ambos. A combinação das gravações com os registros em campo foi essencial para a contextualização das situações observadas e para conjugar os registros e as interpretações. Com todos os dados organizados, realizou-se a análise dos mesmos por meio da triangulação, objetivando conferir validade as interpretações. A triangulação, neste trabalho investigativo, seguiu os mesmos moldes de triangulação adotada por Borba (2005) em sua pesquisa. Dessa forma, foi feita uma comparação entre as diferentes formas de registro, ou seja, as videograções, anotações de campo e entrevistas com as professoras. A partir dessa comparação, foram encontrados padrões nos dados reunidos, o que possibilitou a construção das categorias de análise. A análise dos dados transcorreu, ainda, com base nos objetivos da pesquisa, os quais incluíam as interações entre as crianças e os ambientes onde tais interações ocorriam, procurando compreendê-las.

1.3. Ética na pesquisa com crianças

Por ser esta uma pesquisa que envolve seres humanos e, principalmente, por se tratar de uma investigação com crianças pequenas, a dimensão ética acompanhou todo o trabalho e se constituiu como eixo fundamental na realização da mesma, conforme orientam Delgado e Müller (2005, p. 355), quando afirmam que, “em se tratando de pesquisa com crianças, a ética é um aspecto fundamental”. Ainda, segundo as autoras, todo o processo de pesquisa pode ser negociado com as crianças, desde o consentimento ou não em participar da pesquisa, até as etapas da investigação, como a entrada no campo e os processos de coleta de dados. Nesta perspectiva, Carvalho e Müller (2010) afirmam que, ao se destacar uma combinação de métodos, é chamada a atenção dos pesquisadores para a necessidade de se buscar afirmativamente uma pluralidade de abordagens

capazes de enriquecer a presença ativa da criança na construção de toda a pesquisa. Esses autores sugerem que o primeiro direcionamento metodológico a ser considerado deva ser o respeito, como uma técnica metodológica em si, visto que é dado a criança o direito de participar ou não da pesquisa. Dessa forma, é importante destacar que os cuidados éticos foram minuciosamente observados.

Inicialmente, para que a pesquisa se realizasse, a mesma foi submetida a análise e aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG (COEP/UFMG). A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) autorizou a realização dos procedimentos metodológicos na execução do trabalho de campo. Após a autorização dos órgãos acima citados, iniciou-se o processo de coleta de autorizações dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa (a direção da escola, professoras da turma, responsáveis pelas crianças e as próprias crianças).

Para a participação das crianças na pesquisa, foi enviado aos seus responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para assinatura e, juntamente com o mesmo, um comunicado da direção da escola, apresentando a pesquisadora, bem como os objetivos do estudo e os procedimentos de construção dos dados da pesquisa que seriam utilizados com as crianças. Para dar maior sustentação à questão ética na realização das videografações, realizou-se, ainda, um levantamento documental na Instituição, buscando verificar quais crianças possuíam autorização de uso de imagem e constatou-se que todas as crianças da turma pesquisada tinham o consentimento dos responsáveis para serem filmadas e fotografadas.

Por se tratar de uma pesquisa com crianças, algumas dimensões éticas envolvem-nas diretamente, como o consentimento das mesmas em participar da pesquisa e a decisão de revelar ou não suas identidades. No que se refere à autorização por parte das crianças, a mesma não se deu de maneira formal, mas de forma subjetiva e subentendida, onde ações que demonstravam receptividade e envolvimento das crianças com a pesquisadora conferiram, implicitamente, o consentimento e aceitação das mesmas em contribuir com o trabalho.

Quanto à dimensão da privacidade, esta pesquisa optou por fazer uso de nomes fictícios, para a identificação das crianças ao longo do texto. Tal procedimento foi adotado com todos os envolvidos na pesquisa, sendo utilizado, também, com o nome das professoras e da Instituição pesquisada. A inspiração para o nome da Instituição veio das experiências pessoais da pesquisadora vividas no contexto de investigação, sendo esta apresentada pela identificação de UMEI Criança Feliz, pois foi assim que as crianças aparentavam estar neste ambiente. Quanto ao nome da turma,

optou-se por um nome fictício que fizesse referência ao nome verdadeiro, possibilitando o reconhecimento deste no trabalho construído. Além disso, por ser uma pesquisa que considera as crianças como sujeitos ativos e altamente capazes, para que os mesmos pudessem também se reconhecer no trabalho que foi realizado, a escolha dos nomes fictícios foi feita pelas próprias crianças, que decidiram por qual nome gostariam de ser chamadas. Também, para a professora regente da turma, adotou-se tal medida, tendo sido a escolha feita pela própria professora. As crianças demonstraram tanto interesse neste processo que decidiram escolher também um nome para a pesquisadora. Como a professora de apoio não estava presente no momento da definição dos nomes fictícios, o nome escolhido pelas crianças para a pesquisadora foi utilizado nesta dissertação para a professora que atuava na função de apoio, uma vez que a dimensão da privacidade não se aplica para a pesquisadora.

1.4. Percurso metodológico e inserção da pesquisadora no campo de pesquisa

No primeiro momento, foram realizadas observações do contexto mais geral da Instituição e, em seguida, tais observações tiveram foco no grupo de crianças da turma. Ainda na fase inicial, se deu a realização das análises dos documentos orientadores da prática educativa na Instituição, o que proporcionou maior imersão no campo de estudo.

Para a realização da pesquisa, o processo de escolha da Instituição ocorreu durante o primeiro semestre de 2014 e sua localização foi um dos aspectos considerados na escolha do local para o desenvolvimento da pesquisa: ela deveria estar localizada nas mediações do trajeto residência-universidade da pesquisadora, possibilitando um fácil acesso ao local e, conseqüentemente, a presença no mesmo regularmente. Minha entrada no campo de pesquisa se deu na segunda semana do mês de setembro de 2014, após realizar contato com a direção da escola e receber a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH).

Na primeira reunião com a direção da escola, para que se fizesse a exposição do projeto da pesquisa, fui apresentada à Karen, professora referência da turma que seria observada e ela concordou em me receber em sua sala. Já no meu primeiro dia na UMEI, fui encaminhada para a turma em questão. As crianças reagiram bem à minha presença e demonstraram interesse em me conhecer. Não houve um momento específico para que eu pudesse conversar diretamente com as

crianças e explicar o meu papel na sala. Como eu estava chegando ao ambiente e ainda estava sem intimidade com ele, não fiz nenhum tipo de solicitação à professora sobre como as apresentações deveriam ocorrer; preferi deixar que ela conduzisse da forma que considerasse mais conveniente. Ao adentrar pela sala, a professora me apresentou para as crianças. Disse o meu nome e informou que eu as acompanharia, como outra pessoa já havia feito. Nas palavras dela “você se lembra que eu falei que vinha uma pessoa ficar com a gente? Então, essa é a Elaine; Ela vai ficar aqui, igual a ‘Valesca’ ficou, lembram?” (Notas do diário de campo, 09/09/2014). A professora Karen começou a trabalhar na Instituição, desde que a mesma foi inaugurada, em 2011, e está acompanhando a maioria das crianças da turma, desde que estas tinham dois anos, quando foram matriculadas na UMEI, no primeiro ano de funcionamento da Instituição.

Para a realização da pesquisa, procurei construir um papel de adulto, o qual fosse diferente do papel desempenhado pelas demais pessoas adultas da Instituição. Convém refletir que, em se tratando de pesquisas com crianças, para que haja o estabelecimento de uma relação de confiança entre pesquisador e pesquisados, torna-se necessário que o pesquisador assuma uma postura ou conduta atípica, conforme mencionado anteriormente, de acordo com a posição adotada por Corsaro (2005; 2011) em suas pesquisas (CORSARO, 2005; 2011; SANTOS, 2013). Dessa forma, “é o adulto, que por assim dizer, se faz criança para melhor compreender o que é ser criança. Não é um retorno ao que o adulto foi um dia, mas uma forma de ele estabelecer um contato social diferente e, por meio dele aprender como se aprende sempre através da interação” (ADES, 2009, p. 128). Fazer-se criança indica uma inversão de uma concepção normalmente aceita, na qual é a criança quem adentra no universo do adulto, para apreender o conhecimento constituído (ADES, 2009). Em outras palavras, é o adulto que irá imergir no mundo da criança, para compreender o universo infantil a partir do contato direto e interativo com as próprias crianças.

Sendo assim, procurei realizar uma entrada reativa no campo de estudo, como aquela proposta por Corsaro (2005) em suas pesquisas. Tal atitude, segundo o autor, consiste em entrar no espaço onde as crianças brincam ou realizam suas atividades e ficar esperando que elas reajam à presença do pesquisador. Tentei assim me posicionar em locais onde as crianças estavam e esperar que reagissem à minha presença, tanto na sala quanto nos parquinhos, ou no refeitório, espaços mais utilizados pelas crianças. Alguns locais de muita frequência das crianças em suas brincadeiras, como uma casinha de concreto construída no chamado “parquinho da casinha”, que ficava ao lado do refeitório, não foi possível me posicionar, devido à limitação própria de um adulto com 7 meses

de gestação, pois estava grávida no período. Entretanto, a “barriga de grávida” despertou o interesse das crianças e se apresentou como mais um elemento que contribuiu para a aproximação. Tal processo de aproximação ocorreu de forma espontânea e, rapidamente, me envolvi com as crianças em conversas e fui convidada a brincar com elas.

Cabe ressaltar que assumir a postura de um adulto atípico constituiu-se como uma das dificuldades enfrentadas no processo da pesquisa. O sentimento enquanto pesquisadora se voltava para o de alguém que estava invadindo um espaço alheio. Ser pesquisadora na UMEI fazia com que eu me sentisse uma invasora dos espaços e tempos do ambiente institucional. A dificuldade relacionava-se em como desenvolver as ações necessárias para coletar os dados e alcançar os objetivos da pesquisa sem incomodar ou invadir os espaços-tempos da Instituição, da professora e mesmo das crianças. A superação desta dificuldade se deu a partir da Equipe de profissionais da UMEI, que foi receptiva e se mostrava sempre disponível em ajudar, e das próprias crianças, que não criaram barreiras para o estabelecimento da relação.

Outra dificuldade inicial enfrentada no processo da pesquisa foi o de coordenar a gravidez e as ações em campo, pois havia uma necessidade de cuidados enquanto grávida, que se contrapunham as necessidades enquanto pesquisadora, tais como assentar baixo junto com as crianças e andar rápido para acompanhá-las nos corredores e escadas etc. As crianças, por sua vez, se apegaram a barriga e ao bebê, e aos poucos se deu o estabelecimento de uma relação afetiva entre todos, possibilitando ultrapassar esta dificuldade. As crianças demonstravam cuidados para comigo e com o bebê. Elas se preocupavam em me oferecer água e bom lugar para assentar, por exemplo. Além disso, conversavam com o bebê na barriga e faziam planos para quando ele nascesse. As crianças não somente receberam a pesquisadora na turma, mas também o bebê que estava na barriga, como alguém que existia e fazia parte do cotidiano delas, junto com a pesquisadora.

Penso que consegui adotar uma postura atípica, uma vez que, em nenhum momento durante o trabalho de campo, fui solicitada pelas crianças para resolver conflitos ou dar permissões para ações. Apenas crianças de outras turmas, quando estávamos em espaços coletivos, fizeram algumas solicitações, como resolver conflitos, ou dar permissão para ir ao banheiro. Nos casos em que isso ocorreu, respondi, delicadamente, que deveriam conversar com suas professoras, pois eu não tinha autoridade para tal procedimento. Além disso, na turma observada, apenas em dois momentos fiz intervenção nas ações das crianças, pois temi que se machucassem em suas brincadeiras. Entretanto, tentei ser o mais branda possível, apenas alertando-as com as palavras “cuidado, que vocês podem

se machucar”. Além disso, mais que assumir uma postura ou conduta atípica, a gravidez possibilitou que eu realmente me tornasse um adulto atípico na Instituição. Durante o processo de imersão no campo, aos poucos, foi sendo construída uma relação de proximidade, onde as crianças me procuravam para conversar e brincar e definiam nossa relação como sendo de amizade. De acordo com as crianças, eu não era professora, mas amiga delas.

O uso das videograções despertou muito interesse das crianças. As filmagens ocorreram no final do mês de outubro, durante o período de uma semana, buscando captar, além das interações estabelecidas entre as crianças, a rotina semanal das mesmas. Para captura das imagens, a câmera foi posicionada sobre um tripé fixo na sala, em um local que permitisse captar de forma mais ampla o espaço. Quando a turma saía para outros espaços da Instituição, o equipamento era manuseado por mim, a fim de fazer a captura das imagens. Ao todo, foram registradas em torno de 20 horas de gravação. Ao fim da pesquisa de campo, as gravações foram organizadas e transcritas por dia de observação, sendo somadas ao conjunto de dados coletados.

Buscando entender a dinâmica da rotina das crianças e a organização de suas interações, foram feitos registros da rotina diária em mapas, logo no início das observações, no mês de setembro, durante o período de duas semanas. Os registros nos mapas consideraram as atividades e sub-atividades realizadas, a duração das mesmas, bem como as interações percebidas. Esse mapeamento possibilitou um ordenamento das ações diárias das crianças na Instituição, quando somado ao conjunto total dos dados construídos.

1.5. Processo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) da cidade de Belo Horizonte, a partir do acompanhamento de uma turma de crianças, durante o segundo semestre do ano de 2014. A definição da turma de crianças considerou três aspectos:

1. que a turma fosse composta por crianças de 5 e 6 anos de idade.
2. que houvesse a disponibilidade da professora em receber a pesquisadora na turma e em permitir a realização dos registros em geral.
3. que a turma a ser observada frequentasse a Instituição, preferencialmente no turno da

manhã, período de maior disponibilidade da pesquisadora para realização do trabalho.

Dessa forma, realizei o trabalho de campo no decorrer do segundo semestre de 2014, mais precisamente nos meses de setembro a novembro. Durante este período, frequentei a Instituição cinco vezes na semana, totalizando 40 dias de observação.

No primeiro dia, se deu a reunião inicial com a direção e, assim, foram realizadas a apresentação detalhada da pesquisa por parte da pesquisadora, a negociação das ações na realização da pesquisa, a apresentação detalhada da UMEI pela direção e a apresentação da pesquisadora à professora da turma. Nos dias posteriores, foi feito acompanhamento das crianças da turma observada, durante as 4 horas diárias que elas permaneciam na Instituição. As crianças foram acompanhadas em toda a sua rotina diária, o que incluiu todos os espaços utilizados e as atividades realizadas pelas mesmas, ou seja, as crianças foram acompanhadas quando desenvolviam atividades na sala da turma e na sala multiuso, nos parquinhos e no refeitório, onde faziam suas refeições. Considerando o objetivo proposto na pesquisa, o qual visou compreender como as crianças de cinco e seis anos de uma turma da Educação Infantil interagem em grupos no ambiente de uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte, não foram privilegiadas determinadas atividades para a realização das observações, como momentos de brincadeira ou atividades em sala, tendo o foco do olhar da pesquisadora recaído sobre as interações e os agrupamentos das crianças durante todo o cotidiano vivenciado por elas na UMEI. A rotina das crianças compreendia a feitura do lanche e do almoço, no início e no fim da manhã, respectivamente, e de um momento de brincadeiras, em um dos parquinhos, sendo tais espaços divididos em “pátio coberto” e “parquinho novo”, assim chamado na Instituição por ter recebido brinquedos novos recentemente, numa frequência de duas vezes por semana, e no “parquinho da casinha” uma vez na semana, mais especificamente na quarta-feira. A sala multiuso possuía um horário semanal reservado para a turma, entretanto, o uso do espaço ficava a critério da professora. Os demais momentos se davam em sala.

As crianças eram acompanhadas por duas professoras, uma delas atuava como referência da turma e a outra como apoio da primeira. Todas as professoras da Instituição possuíam, na organização de seus horários, um tempo destinado ao planejamento de atividades, que era desenvolvido fora da sala, o qual era definido na Instituição como “horário de projeto”. A turma era assumida pela professora apoio, para que a professora referência cumprisse esse horário. Cabe ressaltar que, também para a professora apoio, era previsto o “horário de projeto”. Na turma

observada, as professoras demonstravam entrosamento no desenvolvimento de seus planejamentos e atividades com as crianças.

É importante destacar que tanto o percurso teórico e metodológico da pesquisa quanto a construção e a análise do objeto de estudo proposto foram ancorados na compreensão e na discussão de conceitos centrais a este objeto. Passamos, então, a apresentar, a partir das discussões de autores das áreas da Sociologia da Infância, da Pedagogia da Infância, da Educação Infantil e da Psicologia Social, para compreensão dos grupos, os conceitos de *ambiente*, *grupo*, *interação*, *cultura de pares*, e *culturas da infância*.

2. “UM DIA VOCÊ VAI SER PROFESSORA AQUI?”: PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA PESQUISA.

Aninha pegou um quebra-cabeça grande de encaixar as peças, e foi buscando as peças e montando ao meu lado. Ela perguntou: “vamos brincar de mamãe-filhinho?”. Concordei, mas ela saiu e ficou correndo pelo pátio. As professoras chamaram para guardar os brinquedos. No retorno para a sala Aninha me perguntou: “um dia você vai ser professora aqui?”. Respondi “não sei, quem sabe?!”. Ela sorriu e entrou na fila. (Notas do diário de campo, 19/09/2014).

Este capítulo tem por objetivo refletir sobre os conceitos centrais por meio dos quais construímos e analisamos o objeto desta pesquisa, bem como apresentar estudos realizados com temáticas semelhantes. Sendo assim, reportamo-nos, inicialmente, a um levantamento bibliográfico. Em seguida, será apresentada uma reflexão sobre as definições legais nacionais e a composição dos ambientes institucionais para as Instituições de Educação Infantil (IEI) e suas relações com os sujeitos que nelas estão inseridos. Logo após, serão revisados os conceitos de grupo e interação, considerando serem ações complementares a formação dos grupos e as interações estabelecidas por seus membros. Finalizando o capítulo, nos amparamos na Sociologia da Infância para compreender melhor a ideia de cultura de pares e de reprodução interpretativa, proposta por William Corsaro (2005; 2009; 2011), além do conceito de culturas da infância. O embasamento teórico que possibilitou a promoção destas reflexões compreendem estudos da Sociologia da Infância, da Psicologia da Infância, da Pedagogia da Infância, bem como da Psicologia Social, para fins de ampliação do debate.

Com a finalidade de mapear os estudos que se referem ao tema desta investigação, realizou-se um levantamento bibliográfico das pesquisas dos últimos 10 anos, ou seja, do período compreendido entre julho de 2005 a julho de 2015. As fontes consultadas no levantamento foram as plataformas acadêmicas Portal da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações (IBICT), *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e Biblioteca Universitária da UFMG. Foram utilizados, durante as buscas, os descritores “interação criança-criança”, “grupos entre crianças” e “instituição de Educação Infantil”, tendo sido estes definidos a partir dos objetivos gerais e específicos a que se propôs a presente pesquisa. Ao final da referida revisão, foram encontrados 18 trabalhos que apresentavam algum tipo de relação com a temática aqui proposta.

É interessante observar que a maioria dos trabalhos encontrados compõem pesquisas em nível de pós-graduação. Dessa forma, os trabalhos encontrados dividem-se em quatro artigos científicos⁴, oito dissertações de mestrado⁵ e seis teses de doutorado⁶. Do total de pesquisas encontradas e analisadas, três discutiam sobre interações entre crianças em momentos de brincadeiras em espaço não escolar (CARVALHO, 2007; LANSKY, 2006; SEIXAS, BECKER e BICHARA, 2012). Um artigo científico, uma dissertação, e duas teses (RUTANEN, 2009; PEREIRA, 2011; CUNHA, 2013; SESTINI, 2008, respectivamente) discorriam sobre pesquisa realizada com crianças de até dois anos de idade, observando suas interações no ambiente escolar. Especificamente no trabalho de Rutanen (2009), houve interferência no ambiente, devido aos objetivos propostos pela pesquisa, que buscava verificar como as crianças interagiam umas com as outras e com os objetos fornecidos pela professora e pela pesquisadora. Objetos esses que eram colocados sobre a mesa e no chão, para que as crianças pudessem explorar em suas interações.

Sousa (2007) e Corsi (2011) apresentam seus trabalhos a partir da análise de conflitos entre as crianças durante suas interações. Neves (2010) e Fernandes (2008) debatem questões referentes às relações das crianças quanto a um pertencimento etário e um lugar na instituição educacional na qual estão inseridas. Dois trabalhos eram voltados para a análise do movimento e da expressividade das crianças no ambiente educacional (IZA; MELLO, 2009; SANTOS, 2009). Os usos, os significados e apropriações das crianças, dadas as experiências vivenciadas cotidianamente numa instituição educativa, são discutidos por Bezerra (2013) e Santos (2013). Dois trabalhos discorrem sobre interações e constituição social entre crianças de 4 e 6 anos nos espaços-tempos do brincar, sendo um deles no ambiente escolar (BORBA, 2005) e outro no contexto educacional e familiar (RIVERO, 2015). Por fim, Ramos (2010) analisa as interações entre crianças e adultos num berçário e como tais interações podem orientar a organização do ambiente institucional. A tabela na página a seguir salienta a quantidade total de trabalhos encontrados, de acordo com o nível de pesquisa e as discussões a que se propunham.

⁴ Correspondem ao trabalho de Dijnane Iza e Maria Aparecida Mello (2009), Niina Rutanen (2009), Bianca Corsi (2011) e Angélica Seixas, Bianca Becker e Ilka Bichara (2012).

⁵ Estudos de Samy Lansky (2006), Levindo Carvalho (2007), Sara Sousa (2007), Cinthia Fernandes (2008), Mayanna Santos (2009), Rachel Pereira (2011), Maurícia Bezerra (2013) e Sandro Vinícius Santos (2013).

⁶ Tese de Ângela Borba (2005), Ana Elisa Sestini (2008), Tacyana Ramos (2010), Vanessa Neves (2010), Eduardo Cunha (2013) e Andréa Rivero (2015).

Resumo do Levantamento Bibliográfico

| Discussões Propostas | Classificação da pesquisa | Total de pesquisas encontradas |
|---|----------------------------------|---------------------------------------|
| Interações entre crianças em momentos de brincadeiras em espaço não escolar. | Artigo Científico | 1 |
| | Dissertação | 2 |
| Interações no ambiente escolar com crianças de até dois anos de idade. | Artigo Científico | 1 |
| | Dissertação | 1 |
| | Tese | 2 |
| Análise de conflitos entre as crianças durante suas interações. | Artigo Científico | 1 |
| | Dissertação | 1 |
| Relações das crianças quanto a um pertencimento etário e lugar na instituição educacional na qual estão inseridas. | Dissertação | 1 |
| | Tese | 1 |
| Análise do movimento e da expressividade das crianças no ambiente educacional. | Artigo Científico | 1 |
| | Dissertação | 1 |
| Usos, significados e apropriações dadas pelas crianças às experiências vivenciadas cotidianamente na Instituição de Educação. | Dissertação | 2 |
| Interação e constituição social entre crianças de 4 e 6 nos espaços-tempos do brincar. | Tese | 2 |
| Interações entre crianças e adultos no berçário e como estas interações orientam a organização do ambiente institucional. | Tese | 1 |
| Total geral | | 18 |

Tabela 2: Resumo do levantamento bibliográfico

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados eletrônicos das plataformas acadêmicas

Cabe destacar, que esse levantamento representa uma parcela da produção científica referente ao tema estudado no período demarcado de 10 anos, ou seja, não representa o todo. É ainda importante salientar que esses trabalhos auxiliaram, também, na análise dos dados. Especificamente os resultados apontados por Bezerra (2013) e Borba (2005) contribuíram significativamente para a análise dos dados, uma vez que apresentaram objeto e resultados similares. A análise das pesquisas encontradas possibilitou, antes de tudo, uma aproximação das discussões em nível acadêmico, referentes ao assunto discutido neste trabalho. A partir destas aproximações, foi possível definir os principais conceitos que permeiam a temática aqui estudada. Esses conceitos, já apresentados anteriormente, serão discutidos a seguir.

2.1. Educação Infantil: as definições legais nacionais e os ambientes institucionais

Quando buscamos compreender a infância e os seus sujeitos, notamos que o lugar ocupado pela criança em nossa sociedade, atualmente, percebida como sendo um ser distinto psíquica, cognitiva e afetivamente do adulto, é resultado de um longo processo, fruto de uma construção histórica, tanto no âmbito político quanto social. É possível falar de educação infantil, em um sentido mais amplo, envolvendo qualquer forma de educação da criança, seja na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que vive (KUHLMANN JÚNIOR, 2000). Porém, em se tratando das instituições de educação das crianças em idade inferior aos sete anos, estas começaram a chegar em nosso País por volta da década de 1870, com a expansão das relações internacionais. Ou seja, esta informação nos mostra que a concepção de uma instituição destinada a receber e atender crianças pequenas existe nacionalmente há pouco mais de um século (KUHLMANN JÚNIOR, 2000).

Entretanto, apenas com a promulgação da Constituição Federal em 1988 é que as creches e pré-escolas passaram a compor os sistemas educacionais brasileiros, até então vinculados a várias modalidades de serviços, além dos sistemas educacionais, como órgãos de saúde e de assistência, mantendo um contato indireto com o setor educacional (KUHLMANN JÚNIOR, 2000). Essas definições se apresentam como um marco mais significativo, devido “ao reconhecimento dessas instituições como parte do sistema educacional, apontando para a possibilidade de superação desses espaços de segregação social, que isolam as crianças pobres em instituições educacionais vinculadas aos órgãos de assistência social” (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 493).

A promulgação da Constituição Federal de 1988 é, portanto, um marco para a Educação

Infantil no Brasil, pois institui uma nova doutrina da infância. É a partir desse cenário que as crianças passaram a figurar como sujeitos de direitos e não mais apenas como objetos da tutela do Estado (SILVA, 2016). Nessa direção, a Educação Infantil passou a ser reconhecida legalmente como um direito das crianças (BRASIL, 1988). Em seu Art. 208, o documento oficial afirma ser dever do Estado a garantia do acesso à Educação Infantil, a qual é compreendida como um direito das crianças e de suas famílias.

Trata-se de transformações acentuadas nas formas de se compreender as responsabilidades pública e privada para com as crianças pequenas, visto que, em um curto espaço de tempo, passamos de uma situação de ausência de regulamentação, com apenas menções frágeis na legislação educacional, para o reconhecimento do direito de crianças e famílias pela Constituição Federal (SILVA, 2016, p.4).

Anos mais tarde, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 essas determinações constitucionais ganharam estatuto legal melhor definido. Os Artigos 29 e 30 inovam ao estabelecer a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, devendo esta compor os sistemas de ensino, além de ter como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Seção II

Da Educação Infantil

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Nesta perspectiva, Bezerra (2013) destaca que a desvinculação efetiva da Educação Infantil das Secretarias de Assistência Social e a integração às Secretarias de Educação significa para as instituições “ter uma proposta pedagógica, ou seja, um trabalho a ser planejado, desenvolvido e avaliado” (BEZERRA, 2013, p. 56). Além disso, a LDB 9394/96 não apenas regulamenta o direito à Educação Infantil, como também apresenta orientações para a organização da mesma, estabelecendo que a oferta deverá ocorrer em creches para crianças de zero a três anos e em pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos; a avaliação também é destacada e deverá ser feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, não objetivando promoções, nem mesmo para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

Nesse cenário de expansão da Educação Infantil, a legislação nacional fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) no ano de 1999, o primeiro documento nacional que orienta e normatiza o trabalho na Educação Infantil (SILVA, 2016). As Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), revistas no ano de 2009, estabelecem as normas a serem observadas na organização do trabalho a ser desenvolvido cotidianamente nas instituições de Educação Infantil, considerando prioritariamente as necessidades das crianças. No que se refere aos espaços e tempos da instituição, o documento afirma que estes devem assegurar educação e cuidado como processos indissociáveis, além de promover um ambiente de respeito e de valorização, não somente para com as crianças, mas também para com as famílias e a comunidade, propício às interações entre as crianças de mesma idade e entre crianças de idades diferentes (BRASIL, 2009). O ambiente físico é associado às propostas pedagógicas e à qualidade das relações estabelecidas, sendo as interações um elemento fundamental no trabalho desenvolvido na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Anterior ao DCNEI, no ano de 1998, o Ministério da Educação lançou o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), que diferentemente das Diretrizes Curriculares Nacionais, não visava estabelecer normas, mas parâmetros que pudessem auxiliar a realização do trabalho educativo diário com as crianças. O documento é amplamente conhecido entre os profissionais da área que atuam diretamente com as crianças, além de ser largamente utilizado como referência na organização das propostas pedagógicas e das práticas cotidianas nas instituições de Educação Infantil (SILVA, 2016). O documento, organizado em três volumes, destaca que o espaço da instituição deve ser versátil, favorecendo o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A organização do espaço deve considerar, para além das necessidades de cada faixa etária, as particularidades sociais da comunidade onde a instituição está inserida (BRASIL, 1999). Nesses diferentes documentos, é possível perceber uma preocupação em se estabelecer que o ambiente da instituição deva ser organizado, de modo a favorecer as interações entre os sujeitos e os espaços. De acordo com Silva (2016), entretanto, o RCNEI foi altamente criticado por especialistas da área, pois apresenta uma concepção de currículo extremamente estruturado para crianças pequenas. Nas palavras da autora,

Esse documento, no entanto, foi alvo de fortes críticas de especialistas da área, para os quais ele revelava uma concepção de currículo para as crianças pequenas excessivamente estruturado, evidenciada por meio da apresentação de objetivos e conteúdos por área de conhecimento, contrariando perspectivas mais holísticas de compreensão dos processos educativos e das experiências de bebês e crianças pequenas (SILVA, 2016, p.22).

Pode-se observar que o esforço em se estabelecerem documentos legais que discorram sobre aspectos que garantam a qualidade no atendimento e o bem-estar das crianças no interior das instituições reafirma a preocupação com a criança e o seu lugar de direito nas políticas públicas. Entretanto, as informações contidas nesses documentos não garantem que todas as instituições

destinadas ao público infantil consigam, de fato, oferecer uma educação de qualidade. O que se observa é que, ao longo dos últimos anos, ao mesmo tempo em que começaram a ter sua especificidade respeitada, as crianças passaram a ser consideradas cidadãs, parte de sua classe, grupo, cultura. Assistência, saúde e educação passaram a ser compreendidas como direito social de todas as crianças (KRAMER, 2006). Assim, o respeito à criança tornou-se um requisito fundamental para a Educação Infantil (KUHLMANN JÚNIOR, 2000).

Considerando o exposto até aqui, verifica-se que a Educação Infantil apresenta como principais objetivos o desenvolvimento e a aprendizagem da criança por meio da articulação dos eixos *cuidado* e *educação*, onde educar significa auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e o conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de se contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis, e o cuidado significa compreendê-lo como parte integrante da educação, mesmo que possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que ultrapassem a dimensão pedagógica. A sua base é compreender como ajudar ou apoiar o outro a se desenvolver como ser humano, pois a tarefa de desenvolver-se cabe à própria criança que é a protagonista do seu desenvolvimento. Essas ações devem ser integradas sem que haja hierarquização dos profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e as maiores. As funções da Educação Infantil devem estar associadas a padrões de qualidade e, para isso, deve-se considerar a criança em seus contextos sociais, ambientais, culturais e nas interações e práticas sociais, fornecendo-lhe elementos ligados a variadas linguagens e o contato com diversos conhecimentos para a formação de sua identidade autônoma. (CAMPOS E ROSEMBERG, 2009).

É importante enfatizar que, com a implementação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, houve um aumento da duração do Ensino Fundamental que passou a ocorrer num período de nove anos. Com isso, conseqüentemente, houve alteração na faixa etária de atendimento da Educação Infantil, pois as crianças passaram a ingressar no Ensino Fundamental mais cedo, aos 6 (seis) anos de idade, período que, até então, pertencia ao segmento da Educação Infantil. A faixa etária definida para a Educação Infantil, a partir de então, está compreendida dentre zero e cinco anos. A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, entretanto, não pode ser vista como uma ruptura com o processo anterior, mas como uma continuidade das experiências vivenciadas anteriormente (NEVES, 2010).

Ainda no que concerne à legislação nacional de políticas para a Educação Infantil, no ano de 2009, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro, que alterou o Artigo 208 da

Constituição Federal de 1988. Esse documento instituiu a educação básica obrigatória e gratuita a partir dos 4 (quatro) até os 17 (dezesete) anos de idade, e não mais dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos. Segundo Campos (2010), apesar de importante, a aprovação da Emenda ocorreu sem que houvesse maiores discussões na sociedade sobre o seu impacto. Dessa forma, corre-se o risco de que as crianças passem pelas etapas da educação sem que as instituições e as práticas educativas possam se adaptar para as especificidades da faixa etária em questão. Recentemente, em 2013, a Presidenta da República sancionou a Lei nº 12.796, de 4 de abril, que altera a LDB 9.394/96, tornando-se efetivamente obrigatória a matrícula das crianças na educação básica, a partir dos quatro anos de idade.

A oferta da Educação Infantil em creches e pré-escolas, de acordo com o Artigo 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, compete aos municípios. O atendimento público das crianças na Educação Infantil da cidade de Belo Horizonte é realizado em diferentes tipos de instituições. Em escolas municipais, juntamente com o Ensino Fundamental, em Escolas Municipais de Educação infantil, nas creches conveniadas, que se apresentam como uma das primeiras formas de atendimento no município e nas UMEIs (Unidades Municipais de Educação Infantil). Estas últimas, as UMEIs, foram projetadas para que pudessem atender as especificidades das crianças da faixa etária atendida. Mesmo com a criação destas instituições, as creches conveniadas com a Prefeitura ainda são as responsáveis por uma parcela considerável do atendimento de muitas crianças na Educação Infantil. Em 2015, o município possuía 112 (cento e doze) UMEIs e 197 (cento e noventa e sete) instituições conveniadas (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2016).

No cenário atual, verificamos que as instituições de Educação Infantil se apresentam como, além de um espaço físico destinado ao atendimento educacional, um espaço institucionalizado, permeado por leis e regulamentações para o seu funcionamento, reforçando o direito das crianças de zero a cinco anos a uma educação pública e de qualidade. Nesta perspectiva, o espaço institucional deve ser pensado e organizado de modo a garantir a qualidade no atendimento das crianças pequenas. A organização desses espaços ou a construção dos ambientes da Educação Infantil criam condições nas quais as crianças irão se defrontar com outras crianças, maiores, menores ou de mesma faixa etária, ocasionando permanentemente a realização de ações em grupos (MACHADO, 1994). A visão da criança como sujeito histórico e de direitos e as suas formas de desenvolvimento fortalece o lugar da instituição de Educação Infantil como um ambiente propício a trocas e a relações, onde as experiências anteriores vividas na família poderão ser ampliadas e enriquecidas

nas interações com os sujeitos e objetos que compõem o dia a dia das crianças (SILVA; LUZ, 2012).

Horn (2004) reflete que o espaço não é algo dado, natural, mas algo construído socialmente a partir das relações e atividades desempenhadas pelas pessoas nas Instituições. A autora pontua que o que transforma um espaço físico em ambiente é o fato do mesmo se apresentar como um cenário ou pano de fundo, conforme também sugerem Carvalho e Rubiano (1994), para que a criança estabeleça relações carregadas de emoções com o mundo e com as pessoas. Nas palavras da autora, “é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em um ambiente” (HORN, 2004, p. 28).

Podemos assim dizer que o espaço se refere ao local onde se realizam atividades e ambiente se refere à configuração deste espaço e as relações interpessoais presentes nele. Dessa forma, o ambiente da Educação Infantil é composto, mais que por um espaço físico, mas por um local onde emergem as relações entre os sujeitos que ali convivem cotidianamente. Espaço este que se constitui na construção de seres sociais, históricos e culturais, a partir da vida cotidiana, extrapolando os limites físicos do local (PRADO, 2009). Para Ramos (2010), o conceito de ambiente

se estende para além da dimensão espacial, incluindo-se ainda suas características culturais, resultando em um campo de atuação direta e simbólica sobre seus ocupantes, sendo influenciado por eles, facilitando e/ou inibindo comportamentos, promovendo ou dificultando o desenvolvimento humano (RAMOS, 2010, p. 38).

Com isso, diferentes elementos compõem este ambiente, sendo eles o espaço físico, as formas de utilização dos mesmos, os materiais disponíveis e as relações estabelecidas entre os sujeitos presentes nos referidos espaços (SILVA; LUZ, 2012). Além disso, considerando serem as interações um aspecto fundamental na Educação Infantil, a composição dos espaços pode influenciar na possibilidade e na qualidade das interações entre os sujeitos (GANDINI, 1999).

A organização do ambiente na Educação Infantil deve, portanto, ser pensada de modo a propiciar a partilha de saberes e as experiências entre todos os envolvidos no contexto, além de favorecer encontros, interações e intercâmbios entre as crianças, bem como tal organização deve ser estabelecida para possibilitar os relacionamentos e as interações (CARVALHO; RUBIANO, 1994; GANDINI, 1999; HORN, 2004). Pensar na organização do ambiente consiste, ainda, em se considerar em como ele pode ser facilitador ou não do desenvolvimento, aprendizagem e interações entre as crianças, podendo ainda, segundo Carvalho e Rubiano (1994), propiciar a escolha de atividades e parceiros sem a mediação direta do adulto. Sobre isso, Silva e Luz (2012) refletem que

A sua configuração pode favorecer ou desfavorecer o sentimento de segurança, o desenvolvimento da autonomia das crianças e as interações criança-criança e entre as crianças e os adultos. Pode expressar o reconhecimento dos grupos sociais e culturais a que pertencem as crianças, valorizando suas práticas e oportunizando experiências que ampliem aquelas já vivenciadas na comunidade. Ou, ao contrário, proporcionar experiências homogeneizadoras e incapazes de dialogar e enriquecer as experiências das comunidades nas quais se insere a escola. (SILVA; LUZ, 2012, p.189)

A organização dos ambientes na Educação Infantil, pautados numa abordagem sociointeracionista, mais especificamente nos pressupostos de Vigotsky e Wallon, deve ser acolhedora e desafiadora para que o processo de desenvolvimento ocorra em plenitude (HORN, 2004). O ambiente é, dessa forma, compreendido tanto como um espaço social de experiência como enquanto instrumento de desenvolvimento (OLIVEIRA; ROSSETI-FERREIRA, 1993). Também o espaço deve ser amplo, para possibilitar que as crianças se movimentem com liberdade e o adulto deve ajustar a organização da sua prática para que a coerção e o disciplinamento autoritário não integrem as relações do grupo. Além disso, numa abordagem sociointeracionista, a organização do mobiliário e dos objetos deve considerar a faixa etária a que se destina, de modo a garantir o desenvolvimento da criança (HORN, 2004).

Prado (2009) aponta que a sucessão de acontecimentos do dia a dia, no espaço da Educação Infantil, propicia o estabelecimento da relação entre pares de crianças e adultos. Destaca o espaço como um lugar “de construção de brincadeiras, transgressões, linguagens e significados” (PRADO, 2009, p.95). Este espaço de construção representa ainda normas sociais e culturais, retratando hábitos e rituais das experiências dos sujeitos que ali convivem (HORN, 2004). As rotinas presentes no cotidiano da Educação Infantil apontam para um ambiente marcado pela diversidade e pela espontaneidade de ações e gestos, refletidos numa relação estreita de construção social e cultural nos espaços da instituição e nas relações entre os próprios sujeitos (PRADO, 2009).

Horn (2004) reflete ainda que o ambiente da Educação Infantil deve ser um local agradável, acolhedor e favorecedor de interações. E que a organização desse local deve extrapolar os limites da sala de aula ao considerar também importantes os corredores, pátios e etc. A organização do ambiente como um todo irá expressar a concepção de criança, de educação, de ensino-aprendizagem e da proposta pedagógica presente na instituição, pois, conforme destaca Gandini (1999), “o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo camadas distintas dessa influência cultural” (GANDINI, 1999, p. 150). Além disso, é no ambiente organizado que as interações irão ocorrer e os grupos irão se configurar. A discussão destes conceitos, *interações* e *grupos*, será feita a seguir.

2.2. Conceitos de grupo e interação

O significado etimológico do termo grupo, conforme Zanella e Pereira (2001), possui duas origens, sendo elas do provençal *grop* e do germânico *kruppa* que significam, respectivamente, *nó* e *forma arredondada*. Como sugerem as autoras, a própria procedência do termo traz, implicitamente, a noção de enlace e igualdade entre os membros que compõem o grupo. Dessa forma, ao refletir sobre o conceito, podemos entender ser grupo um conjunto de indivíduos que mantém relações estáveis entre si, a partir de objetivos e interesses em comum. Assim, “um grupo é uma estrutura social: é uma realidade total, um conjunto que não pode ser reduzido à soma de seus membros; é uma totalidade que supõe vínculos e interdependência entre os indivíduos” (MARTINS, 2002, p.233). Martín-Baró (apud MARTINS, 2002, p. 233) entende o grupo enquanto "uma estrutura de vínculos e relações entre pessoas que canaliza em cada circunstância suas necessidades individuais e/ou interesses coletivos".

Analisando ainda o significado do termo *grupo* nos estudos sobre a infância, Corsaro (2009; 2011) prefere o uso do termo *pares*, para se referir ao grupo de crianças que compartilham tempo juntas, diariamente. Müller e Carvalho (2009) ressaltam que o recorte nas pesquisas de Corsaro é “o grupo social de pares de idade na infância como fenômeno desse estágio da vida” (MÜLLER; CARVALHO, 2009, p.24) e afirma que a compreensão do que se denomina cultura de pares, conceito que será discutido mais adiante, é importante para o desenvolvimento das concepções da vida social da criança no grupo de brincar. Por este ponto de vista, o grupo de pares pode ser entendido como grupos etários que partilham de uma mesma idade social e institucional (FERREIRA, 2004).

Lane (1989) destaca que é o agrupamento de indivíduos que promove a ação transformadora da sociedade. No decorrer de nossas vidas, vivenciamos a experiência de participar dos mais diferentes tipos de grupos sociais. Na infância, ao observar o cotidiano das instituições de Educação Infantil, percebe-se que as crianças organizam suas brincadeiras e atividades no interior de um grupo, ou seja, as crianças estão em constante predisposição para se organizarem em grupos, entendendo ser a formação destes caracterizada “como movimento permanente, como resultado das ações de seus integrantes em condições sócio-culturais específicas” (ZANELLA; PEREIRA, 2001, p. 108). Corsaro (2011) sugere a existência de formas de socialização diversas nas relações sociais e na história dos grupos e dos pares, sendo necessário entender essa socialização como um processo grupal e não individual. A vivência dessas rotinas sociais entre os pares, além de permitir a

experiência de criança entre crianças, também passa a integrar uma vida social em grupo (FERREIRA, 2004). Horn (2004, p.17) postula que “o grupo social é indispensável à criança não somente para sua aprendizagem social, como também para o desenvolvimento da tomada de consciência de sua própria personalidade”.

Os estudos de Lane (1989) contribuem significativamente para a compreensão do conceito de grupo e seus processos, uma vez que os estudos sobre grupos assumem diferentes concepções. Ao realizar uma análise apurada das teorias sobre grupo, esta autora apresenta duas grandes perspectivas. A primeira delas adota uma posição mais tradicional, em que a função do grupo se resumiria em definir papéis e em garantir a produtividade através da harmonia e manutenção das relações apreendidas por meio da convivência. A outra perspectiva evidencia a esfera de mediação do grupo entre os indivíduos e a sociedade, em que a ênfase recai no processo pelo qual o grupo se produz (LANE, 1989). Todo e qualquer grupo exerce, dessa forma, uma função histórica que tanto na sua organização como nas suas ações reproduzem uma ideologia (LANE, 1989).

A partir dessa perspectiva, estamos afirmando o fato de o próprio grupo ser uma experiência histórica, que se constrói num determinado espaço e tempo, fruto das relações que vão ocorrendo no cotidiano e, ao mesmo tempo, que traz para a experiência presente vários aspectos gerais da sociedade, expressas nas contradições que emergem no grupo, articulando aspectos pessoais, características grupais, vivência subjetiva e realidade objetiva. (MARTINS, 2007, p.77)

Pode-se dizer que o homem é introduzido na sociedade por meio da socialização, entendida na sociologia clássica como o processo de construção social do homem (GOMES, 1994), incluindo a capacidade de integração de cada um na vida coletiva (MOLLO-BOUVIER, 2005). Apesar de aparentar ser a socialização um processo único para o sujeito que a vivencia, ele é subdividido em dois momentos: inicialmente, pela socialização primária que ocorre na família, através da percepção que esta tem do mundo. Em seguida, pela socialização secundária decorrente das relações de produção (GOMES, 1994; LANE, 1989). Nesta última, o indivíduo internaliza as funções mais específicas das instituições, as subdivisões do mundo concreto e as representações ideológicas da sociedade (LANE, 1989). Instituições estas que vão desde a família, a escola até o próprio Estado (MARTINS, 2007). Gomes (1994) pondera que há uma pluralidade de modelos de organizações familiares e, ao refletir sobre os estereótipos e preconceitos envoltos na figura feminina no seio familiar, propõe que a socialização primária deva ser entendida em termos de mediação familiar, porque “é a família quem estabelece a relação entre o indivíduo e a classe, entre o particular e o universal (GOMES, 1994, p. 60). Além disso, nesta perspectiva “tornar a criança um ser social é torná-la um membro típico de uma classe específica, em uma estrutura social objetiva e ampla, mas antes de tudo, de classes. Esse é o objetivo primeiro de um grupo doméstico, ao socializar a criança

e até o adolescente” (GOMES, 1994, p. 59).

A partir desse ponto de vista, as crianças entram no mundo cultural através de suas famílias no momento em que nascem, mas muito cedo, nas sociedades modernas ocidentais, começam a participar de programas institucionais, passando a se relacionar com outras crianças e adultos, além de seus irmãos e pais, e com outras estruturas e ordens sociais. Müller (2008) aponta que o conceito tradicional de socialização é limitado para compreender a sociedade atual e a participação das crianças, visto que este coloca as crianças numa posição de inferioridade em relação aos adultos. Também os estudos da psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget não conferem às crianças uma participação ativa nos processos de socialização, pois este define que a socialização ocorre em diversos graus, iniciando de ponto zero, ou seja, da criança que acaba de nascer, para um grau mais elevado, representado pelo conceito de personalidade (LA TAILLE, 1992).

Os novos estudos da infância, por sua vez, entendem que “a socialização compõe-se de dessocializações e ressocializações sucessivas” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 393). Borba (2005) acrescenta que a sociologia da infância busca romper com a concepção da sociologia clássica que assimila a criança como objetos passivos da socialização adulta, propondo a perspectiva das crianças como atores ativos do processo de socialização. A criança deve, portanto, ser vista como sujeito social, que atua na sua própria socialização, assim como na reprodução e transformação da sociedade. Corsaro (2011) sugere que as teorias sociológicas da infância precisam superar a visão individualista que entende o desenvolvimento social infantil somente como um processo em que a criança internaliza isoladamente os conhecimentos e habilidades dos adultos. O autor pondera ainda que o problema encontra-se exatamente no termo *socialização*, que remete a ideia de preparação da criança para o futuro. Corsaro (2011) propõe, então, a substituição do termo socialização pela noção de reprodução interpretativa, que “abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade” (CORSARO, 2011, p. 31). Este conceito será discutido na próxima seção deste capítulo.

As relações das crianças com seus pares em ambientes onde se manifesta a cultura de pares, são afetadas pelas rotinas vividas anteriormente nas famílias, entre pais e filhos. Nas relações com seus iguais, as crianças buscam laços e sentimentos de segurança, estabelecidos pela primeira vez nas famílias (CORSARO, 2011). Quando as crianças começam a mover-se para fora do ambiente familiar, as experiências anteriores precisam ser ampliadas para se tornarem compatíveis com as demandas das interações construídas nestes outros ambientes, visto que, em locais como na pré-escola, por exemplo, tudo é de propriedade comum. Ao se deparar com essas novas situações, as

crianças buscam conquistar autonomia em relação às regras e ao controle impostos pelos adultos. Segundo Corsaro (2011, p. 165), “ao negociar quem brinca e quem não brinca, quem está no grupo e quem não está, as crianças começam a compreender suas identidades sociais em desenvolvimento”. Para o autor, é no interior desses contextos que as crianças, através das interações face-a-face e da sua participação em redes de sociabilidade intra e intergeracionais, vão construindo significados, apreendendo e ressignificando as ordens instituídas e estabelecendo valores, regras e princípios próprios de ação coletiva e individual (CORSARO, 2011).

Retornando a sociologia clássica, ao ser socializado, o homem participa de vários grupos ou instituições sociais. Assim, a participação em um grupo se caracteriza, de acordo com Lane (1989), em termos de “acréscimos” e “contribuições”, dentro de um processo de comportamentos encadeados. Apenas uma ação efetiva e compartilhada com os outros é que se caracteriza como participação, ou seja, uma ideia não compartilhada com todos não traz significado para o grupo. Ferreira (2004) afirma que, sendo as rotinas da cultura de pares uma prática social ligada as necessidades das relações na vida em grupo, torna-se possível que crianças se organizem em grupos reconstruindo suas posições sociais. Mais além, nesses encontros entre indivíduos, é possível renunciar a ação comum em que estão envolvidas em qualquer tempo, sem possibilidades de negociação, desfazendo, assim, os grupos organizados anteriormente, sem qualquer aviso prévio. O grupo é, portanto, formado e transformado nas relações e participações dos indivíduos, onde a organização, o assumir papéis e realizar tarefas constituem-se como o próprio processo de produção do grupo (LANE, 1989).

A partir dos apontamentos expostos, podemos dizer que participar de um grupo, ou produzir um grupo exige que seus participantes ou componentes mantenham interações entre si. Não é possível, deste modo, ser membro de um grupo sem estabelecer interações com os demais participantes. Considerando serem as interações entre as crianças um dos eixos norteadores da proposta curricular para a Educação Infantil, retomamos Gouvêa (2002, p.25) ao destacar que “a ação da criança sobre os objetos e outros indivíduos é sempre mediada pela interação”. Por conseguinte, a interação pode ser entendida como as relações que são estabelecidas entre as crianças, onde “a ideia de interação social é assim aproximada da noção de ação conjunta, da relação Eu/Outro” (OLIVEIRA, 2011, p.22). Dessa forma, a criança se constitui como sujeito através das relações sociais estabelecidas, não limitando sua participação no processo educativo somente a aspectos psicológicos, mas também aqueles sociais, econômicos, políticos e históricos (QUINTEIRO, 2003). A partir destes pressupostos, Oliveira (2011) concebe a interação humana

como

um dinâmico processo de expandir e restringir campos partilhados de conduta semioticamente organizados por meio da coordenação dos papéis assumidos pelos participantes de uma situação concreta, cada um deles com seus interesses e objetivos (OLIVEIRA, 2011, p.32).

Interação pode então ser entendida como o processo de encontro com o outro, onde esse encontro propiciará a construção de conhecimentos, uma vez que a criança deve ser vista como um sujeito sociocultural (GOULART, 2002). De acordo com o documento Proposições Curriculares para a Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte, esse outro pode ser “compreendido como as pessoas, os artefatos culturais, os objetos de conhecimento, o mundo em geral” (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2015, p. 23). Machado (1994) ressalta que estar junto, mas somente desenvolvendo ações mecânicas, não consiste em interação, pois não resulta em aprendizagem. Nas palavras da autora: “o contato entre parceiros nem sempre resulta em aprendizagem, ensino ou desenvolvimento. Estar junto, lado a lado, agindo e reagindo mecanicamente, não é o mesmo que interagir, isto é, trocar, dar e receber simultaneamente” (MACHADO, 1994, p.30).

No debate sobre as interações, anteriormente aos estudos da sociologia da infância, Piaget, Vygotsky e Wallon já apontavam nas suas teorias o protagonismo da criança em seu desenvolvimento, sendo o mesmo realizado por meio da interação social. Jean Piaget estudou a evolução do conhecimento em crianças, integrando biologia e epistemologia, dando origem a chamada epistemologia genética. Para Piaget, as crianças interpretavam, organizavam e usavam informações do ambiente, desde os primeiros dias da infância, construindo, assim, concepções de seus mundos físicos e sociais (CORSARO, 2011). Além disso, Piaget reconhece que a experiência da criança com seus pares assume um lugar de importância no processo social de desenvolvimento intelectual, moral e linguístico, sendo esta uma condição necessária ao desenvolvimento do pensamento do indivíduo (VASCONCELOS, 2009). O autor acreditava, então, que a progressão da capacidade intelectual se daria ao longo de uma série de estágios distintos.

Piaget não se debruça longamente sobre o estudo das interações, mas situa as suas influências sobre o desenvolvimento da inteligência no indivíduo. Além disso, define que ser social está relacionado na forma como o homem relaciona-se com seus semelhantes de forma equilibrada (LA TAILLE, 1992). O equilíbrio na teoria de Piaget é alcançado por meio de um processo de assimilação e acomodação. A assimilação refere-se à capacidade do sujeito em interpretar e em construir o mundo exterior. Quando o indivíduo assimila ou incorpora algo novo aos seus conhecimentos, se dá o processo de acomodação, que corresponde as reformulações dos

conhecimentos passados apontando novas percepções (VIEIRA; LINO, 2007). Não há, portanto, assimilação sem acomodação. O equilíbrio entre ambos é que possibilitará a mudança no desenvolvimento. No que se refere às relações sociais, Piaget a distingue em dois tipos: coação e cooperação (LA TAILLE, 1992). A coação social é caracterizada pela relação entre dois ou mais indivíduos sob o intermédio da autoridade ou prestígio, na qual alguém ocupa o lugar de detentor de maior conhecimento ou poder, não sendo as afirmações deste alguém questionadas pelos demais. Na cooperação, não há mais assimetria, havendo discussões e troca de pontos de vistas, sem hierarquizações de conhecimentos (LA TAILLE, 1992). A coação empobrece as relações sociais em contrapartida com a cooperação que se apresenta como o nível mais alto de socialização para a teoria.

A Sociologia da Infância reconhece a importância da noção de estágios na teoria de Piaget, pois aponta que as crianças organizam e percebem seus mundos de maneira distinta dos adultos. Além disso, a concepção mais importante na obra de Jean Piaget, segundo a Sociologia da Infância, é o equilíbrio, pois este é a força que vai impulsionar a criança no decorrer de suas etapas de desenvolvimento cognitivo, sendo uma resposta às invasões externas (CORSARO, 2011). É importante ressaltar que uma considerável parte dos estudos sociológicos sobre a socialização na infância foi influenciada, inicialmente, pelas teorias dominantes da psicologia do desenvolvimento, proposta por Jean Piaget, o melhor representante da abordagem construtivista, segundo Corsaro (2011). Com isso, as teorias resultantes dessa influência conferiam às crianças um papel passivo e unilateral, no qual uma criança seria formada e moldada por reforços e punições dos adultos. Logo, essa perspectiva da socialização se apresenta como um dos pontos fracos do modelo construtivista, pois mantém o foco principal no desenvolvimento individual do sujeito, com uma preocupação demasiada com o percurso de vida da criança, desde a imaturidade, até a competência adulta (CORSARO, 2011).

Henri Wallon e Lev Vygotsky propõem que é na interação social que a criança constrói o seu conhecimento e a si mesma, enquanto sujeito, propiciando o desenvolvimento humano, que se faz do social para o individual. Estes estudiosos consideram que o desenvolvimento acontece no todo, não cabendo à fragmentação do sujeito. Além disso, a criança deve ser vista como um ser ativo e interativo, no qual os processos afetivos intelectuais e socioculturais formam uma unidade que se modifica, ou seja, as relações não são constantes, elas se desenvolvem e se transformam durante a atividade e a histórias das crianças e o seu contexto sociocultural (VASCONCELOS, 2009).

Os estudos de Henri Wallon discutem que a vida é direcionada pela emoção. Assim, a

concepção Walloniana de desenvolvimento é concebida como um processo de avanços consecutivos que ocorrem na dialética entre afetividade e inteligência – emoção e razão – sendo estas influenciadas mutuamente e, ao mesmo tempo, afetadas por fatores biológicos e sociais, formando o conjunto de vida mental, que diz respeito ao comportamento da criança e à conquista da própria personalidade. Assim, a criança é entendida como um ser geneticamente social, ou seja, que nasce em um meio envolvente do qual depende inteiramente para a satisfação de suas necessidades e para solução dos seus desconfortos, e um ser biológico que já nasce social, por ser membro de um grupo que possui cultura e linguagem própria (VASCONCELOS, 2009).

Lev Vygotsky, por sua vez, acreditava no desenvolvimento social da criança como resultado de suas ações coletivas que ocorrem e estão localizadas na sociedade. Dessa forma, individual e social são inseparáveis. Vygotsky entende o desenvolvimento humano como movimento, ou seja, como processo dinâmico, e essencialmente coletivo, no qual a criança e todos que convivem com ela em seu meio social estão em constante processo de mútua transformação em um mundo também em mudança, onde as alterações individuais são tornadas possíveis pelas características de cada sujeito em ação. Com isso, a criança é alguém capaz de transformar as circunstâncias transformando-se, adquirindo novos conhecimentos e competências e trazendo a formação do novo, com base nas perdas e nas reorganizações das habilidades e dos conhecimentos anteriores (CORSARO, 2011; VASCONCELOS, 2009).

Cabe acrescentar que, na perspectiva vygotskyana, a criança é vista como um sujeito que é marcado pela história e pela sua cultura, capaz de interagir com a realidade a partir das relações estabelecidas com o mundo. Tal posição, a partir da interação dos diferentes membros de uma cultura, favorece a criação da Zona de Desenvolvimento Potencial⁷. Este conceito se caracteriza como a distância ou tensão entre os conhecimentos que o sujeito já possui (nível de desenvolvimento real) com aquilo que ele tem capacidade de aprender (nível de desenvolvimento potencial), a partir da ajuda de outros sujeitos mais experientes (adultos ou crianças mais velhas ou de idades próximas): (CORSARO, 2011; VASCONCELOS, 2009; VIGOTSKY, 2007a). Ou seja, através da interação social com outros parceiros, a criança aprende e desenvolve funções que se encontram em processo de amadurecimento, que se tornarão consolidadas no seu nível de desenvolvimento real. Buscando compreender melhor o conceito, entende-se que a Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal

⁷ Zóia Prestes (2010) em seu trabalho de análise das traduções dos estudos de Vigotsky faz uma revisão do conceito, e sugere o uso do termo iminente em substituição a proximal ou potencial. A autora define então o conceito como Zona de Desenvolvimento Iminente, por considerar que as possibilidades de desenvolvimento é sua característica essencial.

é a distância entre o nível de desenvolvimeto real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 2007a, p. 97).

As interações das crianças, durante a infância no ambiente da Educação Infantil, favorecem a criação da Zona de Desenvolvimento Potencial. No interior da Sociologia da Infância, os termos crianças e infância se apresentam como categorias ou conceitos distintos. Infância é entendida como uma categoria social do tipo geracional, uma vez que integra uma posição estrutural condicionada a outras categorias geracionais, como a juventude e a fase adulta, mas é relativamente independente dos sujeitos a que se refere. As crianças, por sua vez, são vistas como sujeitos ou atores sociais, e representam os membros da sociedade e sujeitos das instituições em que participam, como a escola, a família e etc (SARMENTO; GOUVEA, 2009; SARMENTO, 2009). Sendo assim, a infância é vivenciada pelas crianças, e esta vivência será marcada pelo desenvolvimento de saberes e habilidades e, principalmente, pela inserção social. Nesta perspectiva, as crianças devem ser vistas não como sujeitos abstratos, mas como atores sociais que participam e interferem ativamente na sociedade, que afetam e são afetadas pelas transformações sociais. Tal posição social está cada vez mais presente na sociedade, considerando que as crianças, a cada dia, se apresentam mais envolvidas em contextos sociais mais amplos, como nas políticas públicas, na produção econômica, na indústria do consumo e etc (CORSARO, 2011).

Conforme destacado, as crianças terão a sua vivência da infância influenciada principalmente pela sua inserção social (GOUVÊA, 2002). O seu desenvolvimento irá ocorrer em meio a uma rede de relações sociais marcadas por um contexto sociocultural específico. As crianças irão se desenvolver por meio dos relacionamentos (CARVALHO; GUIMARÃES, 2002). De acordo com Oliveira (2011), o desenvolvimento humano não ocorre a partir da ação de fatores isolados, mas por meio de trocas mútuas entre fatores biológicos e sociais. Dessa forma, existem, basicamente, dois tipos de sistemas interacionais que permeiam o desenvolvimento da criança: o adulto-criança e o criança-criança, tendo cada um deles suas contribuições específicas. Entretanto, o desenvolvimento de certas habilidades, principalmente sociais, ocorre em maior intensidade entre as próprias crianças. Através das suas interações, elas aprendem a expressar emoções, tristezas ou mesmo agressividade, por meio de brincadeiras que imitam o mundo dos adultos (CARVALHO & GUIMARÃES, 2002). Entretanto, de acordo com Redin (2009), no contexto institucional, o adulto ainda se apresenta como alguém que detém o poder sobre as interações entre as crianças. Em geral, os educadores desejam a socialização das crianças, porém, com o objetivo de evitar conflitos, assim, não só faz mediações, como também impede continuamente aproximações e afastamentos entre

elas.

Ferreira (2004) sugere, ao centralizarmos a atenção nas interações entre as crianças, compreendermos que as ações individuais das mesmas não fazem sentido isoladamente, senão quando partilhadas socialmente na interação com os demais, uma vez que o fato das crianças se encontrarem em um mesmo local não as torna parte de um mesmo grupo social. Só é possível essas ações serem consideradas acontecimentos sociais quando negociadas e interpretadas na relação com o outro. Nessa perspectiva, as relações sociais seriam

processos de relação, comunicação e identificação que não só permitem a negociação das definições da realidade de cada indivíduo como facilitam a criação de entendimentos comuns acerca do significado e sentido de símbolos e ações e a sua aceitação mútua por forma a tornar bem sucedida a ação comparativa (FERREIRA, 2004, p. 60).

Ainda, segundo Ferreira (2004), as interações sociais são base para a produção de culturas infantis locais, conferindo sentidos à vida na instituição de Educação Infantil. Cabe ressaltar que as crianças criam seus próprios mecanismos para superar as dificuldades encontradas nas tentativas de estabelecerem interações com seus iguais. Segundo Corsaro (2011, p. 161), “obter acesso a grupos de brincadeiras, manter a interação e fazer amigos ainda são árduas tarefas para crianças em idade pré-escolar”. As crianças tendem a proteger os seus espaços compartilhados dos ingressos de outros, e os novos participantes da interação podem necessitar alinhar suas ações, em conformidade com os demais, sob pena de serem excluídos da interação. Os ritos de entrada em brincadeiras não são tão simples para as crianças como aparentam ser para os adultos, visto que, de acordo com o tempo de aproximação do grupo e o desenvolvimento da brincadeira, os pequenos tendem a proteger seu tempo e espaço de outras crianças (MÜLLER, 2008). Ferreira (2004) acrescenta que não basta ser classificado como criança, para que se torne capaz de desenvolver ações de interação imediatas com outras crianças. Dessa forma, para interagirem, elas desenvolvem relações estáveis com vários colegas, como uma maneira de maximizar a probabilidade de ingresso bem-sucedido e a interação satisfatória com as demais. Assim, na busca por compreender os processos de socialização entre as crianças, faz-se necessário ampliar a discussão de conceitos tais como cultura de pares e culturas da infância. Estes importantes conceitos serão discutidos a seguir.

2.3. Cultura de pares e culturas da infância

William A. Corsaro, “primeiro autor a se dedicar à investigação das interações entre pares” (BORBA, 2005, p. 30), desenvolve estudos com crianças e sobre a infância considerando esta

última como um acontecimento social. Ele evidenciou alguns conceitos chave em suas teorias, os quais auxiliam no entendimento dos processos de interação entre as crianças e os modos como elas constroem suas culturas nos grupos infantis. O autor utiliza o termo *pares*, para se referir ao conjunto de crianças que se reúnem diariamente (CORSARO, 2009). A partir deste termo, o autor criou o conceito cultura de pares, definindo o mesmo como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p.32). Em outras palavras, podemos dizer que são ações realizadas por crianças, entre as próprias crianças.

As relações estabelecidas pelas crianças em ambientes onde emergem a cultura de pares são marcadas pelo que William Corsaro chamou de reprodução interpretativa. Conforme já destacado anteriormente, o autor propõe a noção de reprodução interpretativa, como substituição ao conceito de socialização, em que o termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. Dessa forma, o termo reprodução indica a ideia de que as crianças não simplesmente internalizam a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança cultural, a partir de uma dinâmica na qual, simultaneamente, as crianças afetam e são afetadas pelas sociedades e culturas em que vivem (CORSARO, 2011). O termo *interpretativa*, por sua vez, “indica o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares, por meio da apropriação de informações do mundo adulto, de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças” (CORSARO, 2009, p.31), ou seja, as crianças contribuem recíproca e ativamente para a produção e mudança social e cultural do mundo adulto (FERREIRA, 2004). O autor enfatiza, assim, a agência das crianças nos seus mundos sociais e culturais, onde as crianças não são meros aprendizes passivos da cultura a sua volta, mas sujeitos ativos que participam das rotinas culturais a elas oferecidas no e pelo seu ambiente social, apropriando-se dos seus elementos e reinterpretando-os. Ao se referir à noção de reprodução interpretativa, Barbosa (2009) destaca que Corsaro (1997)

oferece uma nova versão analítica, onde as crianças deixam de ocupar o lugar de sujeitos passivos na sua introdução ao mundo social para serem designadas como interlocutores culturais, que não apenas constroem suas próprias culturas, mas que também contribuem para a produção dos mundos adultos (BARBOSA, 2009, p.179).

Ou seja, as crianças criam e participam de suas próprias culturas de pares, e não apenas internalizam a sociedade, mas também contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais. Ao estar inserida na sociedade, “a criança tanto é influenciada como também influencia as pessoas com as quais convive, ou seja, tanto é moldada como também molda o seu meio social” (CARVALHO; GUIMARÃES, 2002, p. 35-36). Um elemento essencial na reprodução interpretativa

é a participação das crianças nas rotinas culturais. Entendem-se, assim, por rotinas culturais, as atividades repetitivas cotidianas produzidas por membros de uma cultura (SPERB, 2009). Ferreira (2004) acrescenta que

melhor se compreendem assim as crianças como produtoras ativas dos seus mundos de crianças, ou seja, como capazes de elaborar uma ordem social infantil que é uma visão intersubjectiva do mundo e um modo de estar no mundo, construídos social e culturalmente nas interações, relações sociais e dinâmicas de sociabilidade próprias no contexto do JI. É aí que, decorrentes da adoção, do confronto e contraponto à ordem adulta e/ou entre os pares, emergem rotinas, regras e princípios de ação no interior do grupo de crianças, os quais, apropriados na interação social, são por elas usados como conhecimentos e competências sociais para participarem no mundo adulto e, ao mesmo tempo, para se afirmarem perante ele. (FERREIRA, 2004, p.61)

Assim, o caráter habitual e tido como comum das rotinas proporciona às crianças a segurança e a compreensão de se pertencer a um grupo. Todavia, segundo Gouvêa (2002, p.16) “as habilidades e conhecimentos exigidos em cada grupo social serão diferenciados, o que determinará processos de socialização diversos”. As brincadeiras ocupam lugar de destaque nas rotinas culturais (SPERB, 2009), e é por meio delas que a criança reproduz e legitima os valores culturais aprendidos anteriormente na sociedade e na família (PEDROSA; SANTOS, 2009). Assim, as brincadeiras revelam aspectos de uma cultura, sendo ainda um espaço de construção de cultura, pois, ao brincar e interagir com seus pares, as crianças desenvolvem ações originadas de suas experiências anteriores, acrescentando a estas novas informações, regras e modificações, de modo a conferir a elas novos significados, ou seja, as crianças não estariam apenas reproduzindo suas experiências e aprendizados, mas reinterpretando-os.

Gouvêa (2002) acrescenta ainda que a criança não faz imitações de forma mecânica, mas faz uma seleção no mundo daquilo que ela quer compreender e se apropriar. Além disso, é por meio do imaginário que as crianças são capazes de se apropriar do mundo adulto de modo criativo, pois a imaginação permitirá à criança imaginar situações que já viu e ouviu, mas que não fazem parte de suas vivências, dessa forma, ampliando suas experiências (SPERB, 2009). É a imaginação que permite o desenvolvimento criativo, elemento fundamental para ser inserido no mundo (GOUVÊA, 2002). Assim, ao brincar e interagir, a imaginação propiciará a interpretação da ação que está sendo realizada. Os conceitos propostos por Corsaro também enfatizam a natureza coletiva da atividade cultural infantil, localizando sua emergência em diversos contextos institucionais interativos.

Quinteiro (2009), por sua vez, interroga o que de fato sabemos sobre culturas infantis ao afirmar que “pouco se conhece sobre as *culturas infantis* porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a 'fala' apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. Estes parecem ficar prisioneiros em seus

próprios referenciais de análise” (QUINTEIRO, 2009, p.21).

Sarmiento (2003) afirma que tão antigas quanto à infância, são as culturas da infância. Martins Filho (2008) prefere utilizar o termo culturas infantis devido à pluralidade de sistemas simbólicos. Nas palavras do autor,

há uma pluralidade de sistemas de valores, de crenças e de representações sociais das crianças. Em vez de falar de uma cultura da infância, defendemos que existe uma pluralidade de sistemas simbólicos, sendo preferível falar em culturas das crianças, ou culturas infantis. As culturas infantis são formas de ação social próprias desse grupo. (MARTINS FILHO, 2008, p.109)

Fernandes (apud MÜLLER, 2006, p.566) traz o entendimento do conceito de cultura infantil como “constituída por elementos aceitos da cultura do adulto e por elementos elaborados pelos próprios imaturos”. Sarmiento (2003, p. 4) descreve que por culturas da infância entende-se como “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo adulto e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação”. O autor acrescenta, ainda, que é na relação entre as culturas geradas e dirigidas pelos adultos para as crianças e nas culturas construídas pelas crianças em suas interações que se constituem os mundos culturais da infância.

Nessa perspectiva, Sarmiento (2003) afirma que há duas formas de produção cultural relativas às crianças: as produzidas *para* as crianças, e as produzidas *pelas* crianças. A primeira refere-se a produtos da indústria, que veem as crianças como consumidoras, visando à expansão comercial e o lucro, ou seja, “grandes corporações criaram uma perspectiva cultural que se funde com ideologias empresariais e com valores do livre mercado, explorando a fantasia e o desejo das crianças.” (MÜLLER, 2006, p.559). As formas culturais produzidas *pelas* crianças, por sua vez, se constituem em relações sociais globais inter e intrageracionais. Dessa forma, Müller (2006) afirma que as culturas produzidas pelas crianças se mostram através da reinterpretação ativa pelos grupos de crianças dos artefatos e traços culturais adultos e da sociedade.

Ferreira (2004) pontua que cultura infantil refere-se a um modo de ser criança entre crianças, sendo ainda um estilo cultural particular com tempo e espaço também particulares. A autora acrescenta que “um estudo que pretenda focalizar as culturas infantis não pode ocorrer alheio ao contexto social; pelo contrário, necessita sustentar, na análise, as condições em que as crianças vivem, interagem e pelas quais dão sentido ao que fazem” (FERREIRA, 2004, p.109). Podemos então dizer que as culturas da infância são produzidas no meio social, e se constituem e são alteradas historicamente pelo processo de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações dessas crianças, entre si e com os outros

membros da sociedade (SARMENTO, 2003). Gouvêa (2002) afirma que a transmissão das produções da cultura infantil de uma geração para a outra se dá pela ação do brincar. Dessa forma, as culturas da infância exprimem a sociedade com suas contradições e sua complexidade, além de transpor as marcas temporais (SARMENTO, 2003).

As reflexões teóricas aqui desenvolvidas permitiram pensar os processos de interações e constituição social das crianças num contexto institucional a partir do entendimento da constituição dos ambientes nas instituições de Educação Infantil, da discussão das relações entre as interações e os grupos de crianças e do aprofundamento dos conceitos cultura de pares e culturas da infância. A seguir, no capítulo III, encontram-se a caracterização do ambiente da Instituição pesquisada, considerando suas configurações físicas e os sujeitos que a integram de modo a perceber e discutir suas influências nas interações entre os grupos de crianças. No decorrer das análises apresentadas nos próximos capítulos, será dada a continuidade ao diálogo com os autores apresentados nesta seção, acrescido de outros. Cabe ressaltar que as análises apresentadas foram construídas com base nos registros construídos a partir de notas de campo, vídeos e entrevistas, contendo cenas, episódios e falas das interações das crianças no contexto da UMEI pesquisada.

3. “PARQUINHO? SALA DE AULA? ESSAS INTERAÇÕES! PARQUINHO NÃO PRECISA NEM FALAR, ELES AMAM”: A CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DA UMEI E SUAS INFLUÊNCIAS NAS INTERAÇÕES.

Pesquisadora: E como você analisa as interações das crianças com os ambientes da instituição?

Professora referência: Parquinho, sala de aula? ((risos)). Essas interações! Parquinho não precisa nem falar. Eles amam. (Trecho de entrevista com a professora Karen, realizada em 06/11/2014)

O título acima, diferentemente dos demais presentes nesta dissertação, refere-se a uma fala de uma das professoras da turma, a Karen. Apesar de não ser uma fala das crianças, representa a percepção da professora sobre as preferências das crianças quanto aos ambientes da Instituição, assunto que será tema deste capítulo.

Para compreender como uma turma de crianças de cinco anos interagem em grupos no ambiente de uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte, foi necessário, primeiramente, caracterizar o campo da pesquisa. Para tal, foi feita a análise do Projeto Político Pedagógico da Instituição, a análise das fichas das crianças da turma, totalizando 15 fichas, e a análise das Proposições Curriculares para a Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte, documento que orienta o trabalho das professoras na Rede Municipal de Educação, bem como uma observação inicial de caráter mais geral do cotidiano da UMEI.

3.1. Apresentando a UMEI Criança Feliz

É importante destacar que a implementação das UMEIs em Belo Horizonte foi realizada por meio de construções em terrenos pertencentes à prefeitura, próximos às escolas já existentes nas quais deveriam ser vinculadas, após vistoria e definição de projeto arquitetônico específico (AMORIM, 2010). Entretanto, posteriormente, com a crescente demanda por vagas na Educação Infantil, e a questão de viabilidade dos terrenos próprios, a prefeitura iniciou o processo de aquisição de construções já concluídas, as quais pudessem ser adaptadas para tornarem-se UMEIs. É nesse contexto que se insere a UMEI Criança Feliz. A Instituição se encontra localizada na região noroeste de Belo Horizonte e difere da maioria das UMEIs, pois é um prédio verticalizado. A verticalização do prédio se deve ao fato do espaço não ter sido construído pela própria prefeitura,

mas ter sido uma construção adquirida pronta. O prédio era também destinado, anteriormente, ao atendimento à Educação Infantil e pertencia a rede privada de ensino de Belo Horizonte. O mesmo foi adquirido pela prefeitura, recebeu reformas e foi inaugurado em 2011, integrando o conjunto de UMEIs da capital.

O prédio da UMEI Criança Feliz é uma construção de esquina e localiza-se no cruzamento de uma das principais ruas do bairro, com a entrada principal localizada na rua perpendicular, rua esta que dá o verdadeiro nome à UMEI. Já na rua principal, o trânsito é intenso, além desta servir como passagem de várias linhas de ônibus da cidade de Belo Horizonte e da região metropolitana, mais especificamente da cidade de Contagem, o que gera muito barulho dentro das salas, principalmente naquelas que possuem as janelas direcionadas para a rua.



Figura 1: Vista da fachada lateral da UMEI Criança Feliz

Segundo o PPP (Projeto Político Pedagógico) da Instituição, os usuários da UMEI residem no entorno e em bairros mais distantes, mas todos na região noroeste da capital. Durante o período da pesquisa, de acordo com informações cedidas pela coordenação pedagógica, a Instituição atendia 369 crianças, distribuídas da seguinte forma: 58 crianças no período integral, 135 no período da manhã e 176 no período da tarde. O horário integral compreendia o período de 07h às 17h20min; o período da manhã de 07h às 11h20min e o período da tarde de 13h às 17h20min. A distribuição das turmas era feita conforme o quadro a seguir:

Distribuição de turmas por idade

| Idade | Número de Turmas Horário Parcial | Número de Turmas Horário Integral |
|------------|----------------------------------|-----------------------------------|
| 1 a 2 anos | - | 2 turmas |
| 2 a 3 anos | 1 turma | 2 turmas |
| 3 a 4 anos | 5 turmas | - |
| 4 a 5 anos | 6 turmas | - |
| 5 a 6 anos | 5 turmas | - |

Tabela 3: Distribuição de turmas por idade

Fonte: Arquivos da UMEI e Material da Pesquisa

Por uma questão de limitação do espaço físico, a UMEI não abrigava turmas de berçário. Amorim (2010) destaca que, de acordo com projeto arquitetônico inicial de implementação das UMEIs, o berçário deveria contemplar área livre para movimentação das crianças, lactário, local apropriado para higienização de utensílios com balcão e pia, além de espaço próprio para banho das crianças e espaço destinado ao repouso. A estrutura da UMEI Criança Feliz, por sua vez, não possibilitava a organização destes espaços de modo a garantir o bem-estar das crianças, portanto, o atendimento às crianças na Instituição era a partir de um ano de idade. Encontravam-se distribuídas nas turmas anteriormente destacadas 56 professoras, que faziam parte do corpo docente da Instituição, das quais 27 trabalhavam no turno matutino, período de realização da pesquisa. Não havia homens trabalhando como docentes na UMEI Criança Feliz. A equipe de profissionais da Instituição era composta por uma professora coordenadora pedagógica para cada turno, uma vice-diretora e profissionais diversos que atuavam na secretaria, nos serviços de apoio (como portaria, faxina, cozinha) e auxiliares para inclusão de portadores de necessidades especiais.

Informações sobre as principais características das famílias das crianças que frequentavam a UMEI estavam contidas no Projeto Político Pedagógico. De acordo com o documento, o perfil socioeconômico das famílias atendidas constituía-se, em sua maioria, de trabalhadores que atuavam no setor de prestação de serviços. No que se refere à escolaridade, a maioria dos pais das crianças possuíam Ensino Médio completo. Além disso, predominavam as famílias constituídas com os pais casados e as crianças morando com os mesmos, sendo um padrão de família nuclear com uma a duas crianças, por casal, morando na mesma casa. O PPP apontava que a religião católica era predominante entre as famílias atendidas. Essas informações que compreendiam todas as crianças da Instituição estavam em conformidade com as informações das famílias das crianças da turma observada, conforme veremos mais adiante.

3.2. Caminhando pela UMEI Criança Feliz

Conforme destacado anteriormente, A UMEI Criança Feliz era um prédio verticalizado e, no que se refere a sua estrutura física, o prédio era composto por 3 andares. No 1º andar encontravam-se a parte administrativa (direção, coordenação e secretaria), salas do parcial e integral, além de banheiro feminino, masculino e bebedouro. Ao fundo do corredor, estava a cozinha, o refeitório e o parquinho da casinha, ao lado. O parquinho novo encontrava-se na parte externa, atrás do prédio. O conjunto de fotografias a seguir ilustra alguns elementos da estrutura do 1º andar da Instituição:



Figura 2: Vista da entrada da UMEI e do corredor do 1º andar



Figura 3: Vista do corredor do 1º andar: entrada principal e sala



Figura 4: Vista do parquinho da casinha e refeitório

Ainda analisando os espaços do 1º andar, observa-se que o refeitório era composto por um conjunto de seis mesas grandes de madeira, com dois bancos também em madeira, um de cada lado, adequados ao tamanho das crianças. Além destes, a Instituição possuía conjuntos de mesas com quatro cadeiras, também adequadas ao tamanho das crianças. Cada conjunto de mesa era de uma cor diferente e ficavam espalhadas no espaço do refeitório, de acordo com a necessidade durante as

refeições. Esta organização é nesta dissertação chamada de mesas coloridas. O episódio abaixo descreve um momento em que as crianças utilizam o refeitório:

Em seguida, a professora pediu que guardassem os brinquedos; as crianças se organizaram e assentaram às mesas. Logo após, a professora repassou as atividades do dia e descemos para o lanche. Chegamos um pouco depois do horário habitual para o lanche, pois as auxiliares de limpeza já estavam organizando o ambiente e alguns bancos estavam em cima das mesas. As crianças ficaram nas mesinhas coloridas. (Notas do diário de campo, 16/09/2014).

Esse episódio demonstra que as professoras utilizavam a organização das mesas coloridas não por escolha, mas pelas circunstâncias em que estava o ambiente no momento em que as crianças da turma faziam a refeição. A imagem a seguir mostra as crianças se apropriando deste espaço.



Figura 5: Crianças assentadas nas mesas coloridas

No caso exemplificado, a utilização das mesas coloridas se deu em razão das mesas de madeira já terem sido limpas pelas auxiliares de serviços gerais. Entretanto, houve momentos de observação em que as mesas coloridas foram utilizadas devido ao fato de as mesas de madeiras estarem sendo todas utilizadas, em razão do grande número de crianças presentes no espaço em um mesmo momento. Esta situação se dava principalmente no horário destinado ao almoço das crianças. Rivero (2015) reflete que, o refeitório é um dos únicos espaços de uso coletivo na instituição educativa, por isso, é comum o mesmo não ser usado só para as refeições, mas também para atividades diversas. Possivelmente, por ser assim o único ambiente de uso coletivo diário na Instituição pesquisada e também por ser este um espaço amplo de mais fácil acesso, o evento sextacultural era realizado nele. A sexta cultural é um evento que se propõe a ocorrer quinzenalmente, com programação anual previamente elaborada. Em cada sexta-feira, uma turma é responsável por fazer uma apresentação cultural para as demais turmas da Instituição. Os familiares da turma que se apresenta também costumam ser convidados para participar do evento. O trecho descrito abaixo

exemplifica uma apresentação da sexta cultural realizada no espaço do refeitório:

No horário do lanche, outra professora que estava na turma desceu com as crianças, mas eu não os acompanhei. Fui para a sala da direção, para resolver uma questão referente aos termos de consentimento. Quando fui encontrar as crianças no refeitório, todas as crianças e professoras da escola estavam se reunindo no espaço, para a apresentação da sexta cultural pelas turmas de 2 anos. Alguns familiares das crianças que participaram da apresentação também compareceram. Durante o momento de apresentação, Paula ficou discutindo com Arthur, porque ele estava em pé, atrapalhando a visão dela. Ao final, retornamos para a sala e Daniela já estava retornando para a turma. (Notas do diário de campo, 31/10/2014)

Neste episódio, observamos um momento em que o espaço do refeitório foi utilizado para outro tipo de atividade, conforme sugeriu Rivero (2015). Nesta situação, o local destinado à alimentação das crianças se configurou como um ambiente de apresentação cultural.

A seguir, temos a organização do 2º andar. Neste pavimento, encontravam-se a sala dos professores (que normalmente se mantinha de portas fechadas), a sala multiuso e as salas das turmas do parcial, além de banheiro feminino, masculino e bebedouro. A sala da turma observada nesta investigação encontrava-se no 2º andar da Instituição.



Figura 6: Vista parcial do corredor do 2º andar.

Na imagem acima, é possível ver, ao fundo do corredor, a porta da sala multiuso. Este espaço não era de uso comum pelas professoras (regente e apoio) da turma observada. Durante o período das observações, houve poucos registros de momentos em que foram desenvolvidas atividades nesse ambiente. Abaixo, encontra-se descrito um desses raros episódios em que as crianças da turma observada desenvolveram atividades no local:

Com a professora Daniela, no horário de projeto, as crianças foram para a sala multiuso brincar com fantasias, que ficavam à disposição, penduradas em cabides. Na sala multiuso, as crianças se vestiram com as fantasias, correram e pularam muito. Algumas crianças, como Elza e Aninha, me pediram ajuda para vestirem corretamente suas fantasias. Arthur e Gabriel ficaram correndo pela sala. (Notas do diário de campo, 10/09/2014)

Cabe ressaltar que a sala multiuso é um espaço equipado para desenvolver vários tipos de

atividades. Na mesma, encontram-se fantasias para brincadeiras de faz-de-conta, equipamento de vídeo, almofadas grandes, para uma organização confortável das crianças, dentre outros tipos de objetos. No episódio acima, foi um momento em que a professora optou por utilizar as fantasias. Entretanto, a professora Daniela, durante uma entrevista, posteriormente concedida, explicou a razão de ambas as docentes não utilizarem com frequência o espaço. Na sua fala, a professora usou o termo *sala de vídeo* para se referir à sala multiuso, pois o local é equipado com a aparelhagem necessária para exibição de filmes e algumas professoras têm o costume de utilizá-los:

Olha, têm uns espaços que eu não gosto de ir, tipo a sala de vídeo; eu acho que os meninos, não sei se são, se é especificamente a sala, eles ficam agitados, eles nem assistem o vídeo, eles nem brincam e eles nem, eh, o negócio é bagunça. Então, eu já fiz a experiência de ir e não deu certo, dei um tempo, conversei com eles, voltei, eu acho que você estava até aqui. Voltei e não deu certo de novo, então, eu não vou. E eu achei até bom que o meu horário não, não coincide com, com a sala de vídeo. Eu gostaria que a sala de vídeo fosse acessível, fosse mais fácil pra gente, porque lá tem muita informação para a criança. E isso deixa as crianças agitadas. É um ambiente que tem tudo junto; você vê fantasia, o vídeo, brinquedo, livro, muita informação, muita, para as crianças. Então, acho que, se fosse uma salinha para o vídeo, uma salinha, fossem separados os ambientes, seria o ideal, porque o vídeo faz parte, né, eles assistem vídeo, a fantasia, tudo faz parte, tudo é legal. Mas tudo junto, eu não gosto de ir, eu, como profissional, eu não gosto de levar, porque eu acho que ali não atinge nenhum objetivo. Eles fazem bagunça, eles não te escutam, aí não tem como você organizar a sala. Você esteve lá comigo, você viu o caos que foi. Agora, também, não sei se outra sala seria assim, porque tem sala mais quieta, tem sala mais agitada. Mas a experiência que eu tive com as duas salas não foi boa. (DANIELA, professora entrevistada em 04/11/2014).

Daniela deixa claro que prefere não utilizar o espaço da sala multiuso, por uma dificuldade em manter a disciplina das crianças, fazendo referência ao desenvolvimento de uma atividade na sala no período em que a pesquisa já estava sendo realizada.

Dando continuidade a caracterização do espaço físico, tem-se ainda o 3º andar, local onde está a lavanderia da Instituição, além de um bebedouro e o pátio coberto, chamado assim por não possuir brinquedos ou outros materiais. O espaço é cercado por janelas de vidro que, apesar de altas para que as crianças as alcancem, é motivo de preocupação entre os profissionais da Instituição. O episódio abaixo exemplifica o uso desse ambiente:

Depois de Karen entregar o para casa, subimos para o pátio coberto. Marina e Camila não quiseram brincar, pois, neste dia, a brincadeira escolhida foi esconde-esconde. Ficaram assentadas, conversando e observando. Após algumas vezes que as crianças tinham escondido, Marina falou com a professora que Camila estava querendo brincar. Camila foi, mas Marina não se mostrou satisfeita. Como os locais para esconder eram poucos, e as crianças estavam indo para lavanderia, Karen propôs mudarem de brincadeira e fazer a de esconde-esconde em um dia que estivessem no parquinho da casinha, porque haveria mais lugares para se esconderem. Decidiram, então, brincar de pega-pega. (Notas do diário de campo, 18/09/2014).

Neste episódio, a professora propõe uma brincadeira, de esconde-esconde, como uma forma de conduzir as ações das crianças, de modo a evitar riscos para as mesmas. Entretanto, não há

lugares disponíveis para elas se esconderem, o que as fazem buscar pela lavanderia, espaço restrito. Assim, em seguida, como mencionado, fez-se opção por uma brincadeira de correr. Observamos, assim, que nem todos os ambientes da instituição são capazes de agregar as brincadeiras e as ações de preferência das crianças, sendo necessário que estas adequem seus interesses à disponibilidade e à organização do espaço em que se encontram.

Na composição estrutural da UMEI, o acesso aos andares é feito somente por escadas, pois não existe elevador ou rampa de acesso na escola. Segundo a direção, existe uma proposta de implementação de rampas, principalmente em razão das crianças portadoras de necessidades especiais, mas isso ainda não está assegurado e não foi mencionada previsão de obras. Ainda, de acordo com informações da direção, buscando evitar transtornos, a escola se organiza para que as turmas que possuem crianças com mobilidade reduzida fiquem no 1º andar.

As salas possuem ventiladores, pois a circulação de ar não é boa. Como o prédio é fechado e as janelas das salas são altas, as crianças não conseguem ver o lado de fora, mesmo se subirem em uma cadeira. Além disso, a acústica do prédio não é boa, acentuando o barulho devido ao eco nas paredes. Conforme já destacado, a rua ao lado é passagem de várias linhas de ônibus, o que torna algumas salas ainda mais barulhentas. Nos corredores, encontram-se vários murais com trabalhos das crianças e informativos sobre os projetos que estavam sendo desenvolvidos. Sob este aspecto, Bezerra (2013) pontua que o processo de constituição do corredor, o torna um lugar para receber marcas das crianças, conferindo um sentimento de pertencimento e expressão daqueles que fazem parte da instituição educativa, além de um espaço para apresentação de documentação pedagógica para a comunidade escolar. A autora reflete, ainda, que os corredores das escolas, em geral estreitos, constituem-se como um espaço frio, apenas de passagem e disciplina, visto que, em geral, as crianças andam organizadas em filas por esses espaços, e complementa que “embora o corredor ainda seja visto pelos adultos como um lugar de transição e, por este motivo, não é contemplado no planejamento intencional das professoras, as crianças revelaram que o corredor também pode ser um lugar para brincar.” (BEZERRA, 2013, p.150). No episódio abaixo se vê um momento de ação desenvolvida pela professora da turma com as crianças pelos corredores da UMEI Criança Feliz:

Karen voltou e devolveu as agendas, encaminhou as crianças ao banheiro e entregou a elas o sabão, utilizado para lavarem as mãos. Na descida para o almoço, a professora propôs fazer um trenzinho e cantar a música ‘eu vou andar de trem’. Ela circulou pelo corredor do 2º e 1º do andar e deu a volta, passando pelo parquinho novo, entrando próximo à portaria da UMEI e chegando ao refeitório. Considerei interessante a brincadeira, pois possibilitou às crianças circularem pela escola de uma forma diferente. (Notas do diário de campo, 16/09/2014).

Diferentemente da reflexão de Bezerra (2013), nesse episódio, ocorre um momento em que a

própria professora propõe uma forma diferente de apropriação do espaço do corredor, apesar da ação ter sido desenvolvida com as crianças enfileiradas; o que a professora propôs se constituía como um tipo de brincadeira pela qual a fila podia ser apropriada pelas crianças de um modo diferente.

Quanto ao espaço externo da UMEI, observa-se que não há áreas verdes na Instituição, apenas poucas árvores, de pequeno porte, em volta do prédio. O local destinado a um pequeno jardim, ao lado do parquinho da casinha, possuía apenas uma planta, necessitada de ser regada, pois a terra onde estava plantada, junto ao muro, estava visivelmente seca. Além disso, os três parquinhos eram de cimento, sendo dois no primeiro andar e um no terceiro andar, conforme já descrito anteriormente. O conjunto de figuras a seguir dá visibilidade à composição destes espaços:



Figura 7: Vista do parquinho da casinha



Figura 8: Vista do parquinho novo



Figura 9: Vista do pátio coberto



Figura 10: Vista das árvores ao redor do prédio

Conforme já dito anteriormente, a sala das crianças da turma observada encontrava-se no 2º andar, próximo à sala multiuso. As mesas comportavam grupos de quatro crianças. Entretanto, a disposição das mesas na sala e a organização das crianças era constantemente redefinida pela professora. Havia, também, um armário na sala, o qual era compartilhado entre as professoras do turno da manhã e do turno da tarde. Nele eram guardados todos os materiais e também os brinquedos de uso coletivo para as crianças. Entretanto, as crianças não tinham livre acesso a esses materiais. De acordo com a professora a divisão dos armários era por turno, e foi uma decisão da direção da UMEI, uma vez que os brinquedos disponibilizados nas salas eram de responsabilidade das professoras e as mesmas deveriam prestar contas deles ao fim do ano letivo. Dessa forma, a divisão possibilitava, segundo narrou, uma melhor organização dos materiais e dos brinquedos por cada professora. As crianças, por sua vez, circulavam autonomamente pelo espaço da sala e tinham livre acesso aos livros que se encontravam nas prateleiras, ao lado dos armários. A configuração padrão da sala da turma observada seguia os moldes abaixo:

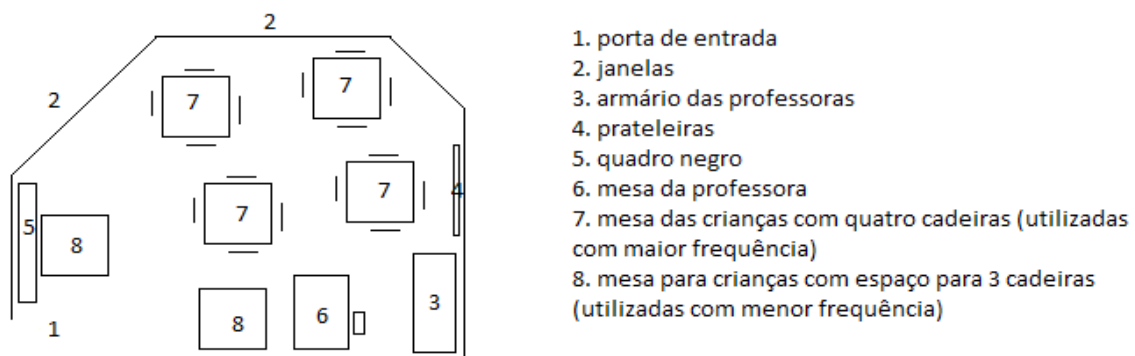


Figura 11: Planta baixa da sala da turma observada

Pensando na configuração das mesas das crianças, Horn (2004) reflete que é recorrente, na Educação Infantil, encontrar salas de aula organizadas com mesas e cadeiras ocupando o espaço central, o que impõe às crianças a chamada “ditadura postural”, pois elas não se sujeitarão a ficar sentadas por longos períodos, o que acarretará problemas de comportamento por algumas delas. No caso da UMEI pesquisada, na tentativa de minimizar esses efeitos e procurando propiciar que as crianças interagissem com todos os colegas da turma, a professora reconfigurava a disposição das mesas das crianças constantemente. Foram observadas situações em que as mesas estavam em “L”, em duas fileiras, organizadas de duas em duas mesas juntas, entre outros arranjos.

3.3. Apresentando a Turma do Oceano

Buscando elementos que pudessem contribuir para a compreensão de como as crianças interagiam em grupos no ambiente da Educação Infantil, foi feita uma análise das fichas individuais e das fichas de matrícula, referentes às crianças da turma observada. A intenção era de caracterizar os sujeitos da pesquisa a partir da compreensão do perfil socioeconômico e da organização das famílias dessas crianças. Estas fichas foram preenchidas pelas famílias no ato da matrícula e ficavam arquivadas na secretaria da Instituição. Como as crianças da turma já frequentavam a Instituição desde anos anteriores, as fichas analisadas compreendiam informações do ano letivo de 2012 e 2013.

Conforme destacado anteriormente, a turma observada era composta por 15 crianças, sendo 6 meninos e 9 meninas, conforme detalhado no quadro a seguir:

Turma do Oceano⁸

| Me ninos | Me ninas |
|-----------------|-----------------|
| João Victor | Mariana |
| Gabriel | Giovana |
| Daniel | Camila |
| Edson | Aninha |
| Arthur | Valéria |
| Bruno | Marina |
| | Paula |
| | Lídia |
| | Elza |

Tabela 4: Turma do Oceano

Fonte: Material da Pesquisa

Durante a realização da pesquisa, a maioria das crianças já tinham seis anos de idade completos. Todas as crianças estavam regularmente matriculadas e já frequentavam a Instituição, desde anos anteriores. Algumas crianças iniciaram a vida escolar na UMEI juntamente com a inauguração desta última, quando tinham dois anos de idade. Algumas dessas crianças também vinham sendo acompanhadas pela professora Karen desde então, que optou, desde a sua entrada na UMEI, por acompanhar as crianças de sua primeira turma. De acordo com a professora, nas UMEIs, em Belo Horizonte, a cada início de ano letivo, é feita a distribuição das turmas e cada professor

⁸ Por uma questão ética, os nomes das crianças são fictícios.

escolhe a idade que irá atuar, sendo permitido a continuidade na turma do ano anterior. Na fala da professora, “aqui a prefeitura permite a gente acompanhar o ciclo. Então, eu comecei aqui com a turminha de integral de dois aninhos. Ai, eu fui puxando, três, quatro e cinco” (KAREN, professora entrevistada em 06/11/2014). Há, também, segundo ela, muitos casos em que, por razões diversas, crianças entram e saem da turma de um ano para o outro, mas o professor pode permanecer acompanhando a turma de crianças. Esse tipo de organização em que os professores podem acompanhar as crianças é positivo quanto às aprendizagens e desenvolvimento das crianças sendo que

Os relacionamentos que se estabelecem durante esta longa permanência com os mesmos grupos de crianças, pais e professores moldam o espaço que, por sua vez, torna-se um nicho familiar. Uma vez que não há separação ao final de cada ano e, portanto não há necessidade de um período de ajuste a novas relações, existe menor pressão para alcançar-se certos objetivos, para terminar o ano de trabalho 'zerado' ou começar um novo ano também do zero. (GANDINI, 1999, p. 156)

Considerando que as UMEIs ainda não possuem condições de atender a todas as crianças do município, a distribuição das vagas é feita respeitando prioridades no atendimento (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2013), conforme descrito no quadro a seguir:

Crítérios de Distribuição das Vagas nas UMEIs em BH

| | |
|---|----------------|
| Crianças em situação de vulnerabilidade social | 70% das vagas |
| Sorteio entre crianças em que as famílias residam ou trabalhem num raio de até 1km da Instituição | 10% das vagas |
| Sorteio entre o público em geral | 20% das vagas |
| Crianças sob medida de proteção judicial e com deficiência | vaga garantida |

Tabela 5: Critérios de Distribuição das Vagas nas UMEIS em BH

Fonte: Proposições Curriculares para a Educação Infantil, 2013

Na turma observada, não havia crianças com deficiência ou sob situação de proteção judicial. Portanto, as crianças da turma compunham as vagas destinadas aos demais critérios de distribuição descritos na tabela 5, quando da seleção para o preenchimento de vagas nas UMEIs, conforme as Proposições Curriculares para a Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte. As fichas das crianças apontavam, ainda, a localização das residências das mesmas, que, ou se encontravam no mesmo bairro da UMEI, ou em outros bairros da regional noroeste, estando em conformidade com as informações destacadas pelo PPP para o público atendido. O gráfico a seguir descreve a distribuição dos bairros de residência das crianças:

Bairro onde residem as crianças

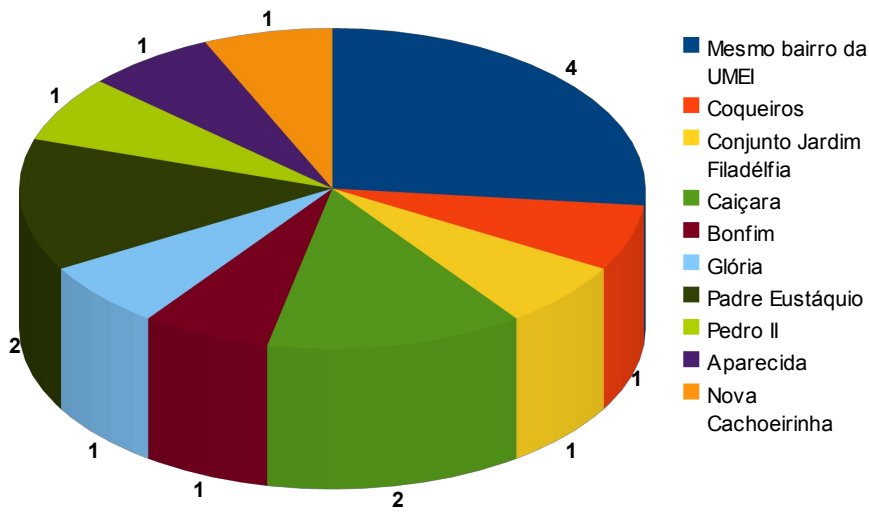


Gráfico 1: Bairros onde residem as crianças

Fonte: Arquivos da UMEI

Os tipos de residência que habitavam as crianças e suas famílias oscilavam, majoritariamente, entre residências próprias e alugadas. Das 15 crianças, cinco não declararam o local de residência, uma morava em propriedade cedida, quatro em residência própria e cinco delas em residência alugada. Tais informações são melhor visualizadas no gráfico a seguir:

Tipo de Residência

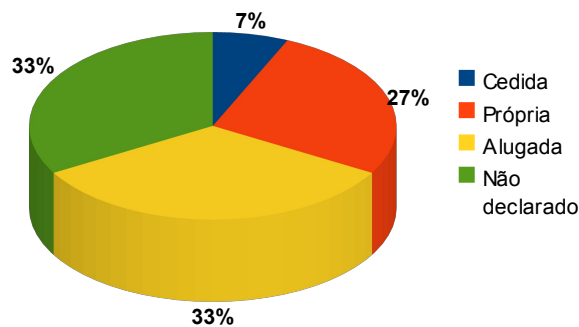


Gráfico 2: Tipo de residência das crianças

Fonte: Arquivos da UMEI

As famílias que habitavam essas residências eram compostas, predominantemente, pelo modelo tradicional, em que há a presença do pai, da mãe e dos filhos. Apenas duas crianças pertenciam a famílias monoparentais, estando somente sob a responsabilidade de suas mães. As demais (treze crianças) viviam com o pai e a mãe, havendo, na maior parte dos casos, de 3 a 4 moradores em cada residência, conforme destacados nos gráficos a seguir:

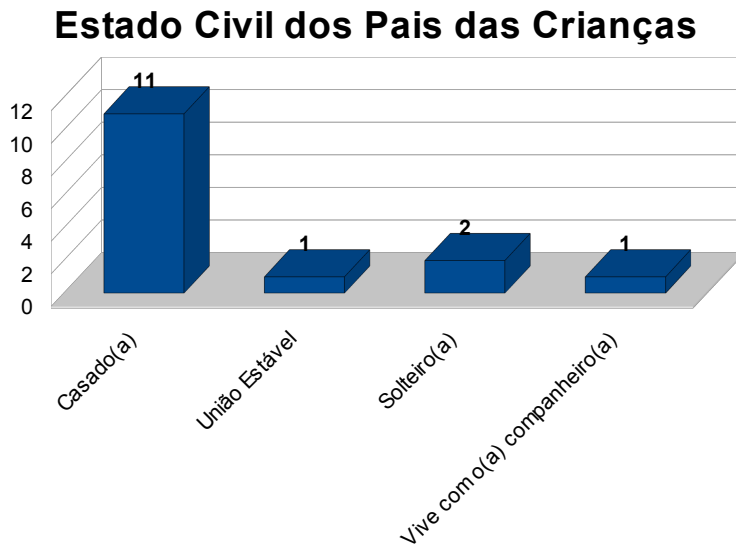


Gráfico 3: Estado civil dos pais das crianças

Fonte: Arquivos da UMEI

Número de Moradores por Residência

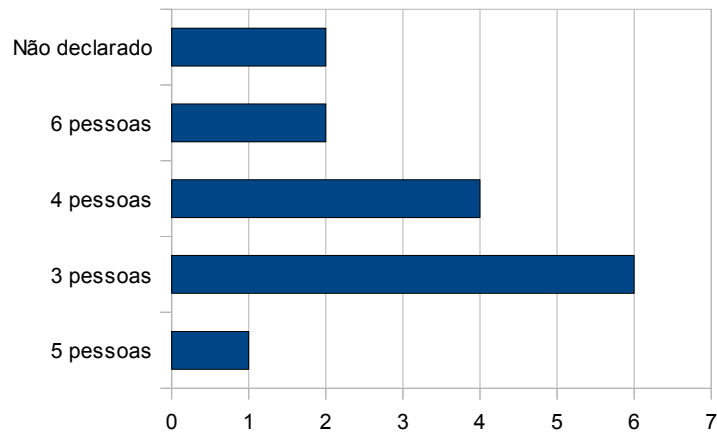


Gráfico 4: Número de moradores por residência

Fonte: Arquivos da UMEI

No que se refere ao nível de escolaridade, a maioria das crianças eram filhas de pais com Ensino Médio completo. Considerando que três pais não declararam o nível de escolaridade, havia um pai e uma mãe com escolaridade de nível superior e dois pais e duas mães com Ensino Fundamental Incompleto. E um pai e uma mãe com Ensino Médio incompleto, mas não necessariamente esses conjuntos se referiam a mesma criança. O gráfico abaixo apresenta, de modo mais detalhado, o nível de escolaridade dos pais das crianças:

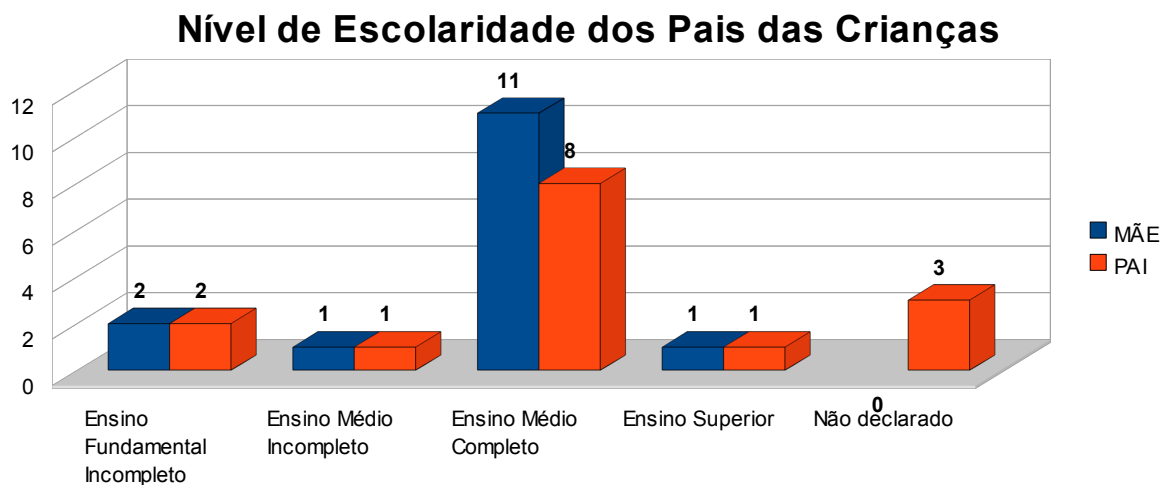


Gráfico 5: Nível de escolaridade dos pais das crianças

Fonte: Arquivos da UMEI

Quanto ao perfil socioeconômico, os pais das crianças apresentavam atuações profissionais diversas. Em sua maioria, eram trabalhadores do setor de serviços e estavam economicamente ativos. A renda mensal, de acordo com informações das fichas analisadas, variavam entre R\$1.000,00 (um mil Reais) a R\$3.000,00 (três mil Reais). Considerando que três pais não declararam a renda, a média salarial informada era de R\$1.260,00 (um mil, duzentos e sessenta Reais) entre as famílias. A tabela a seguir descreve as áreas de atuação dos pais de cada criança:

Atuação Profissional dos Pais das Crianças

| Nome | Atuação Profissional da Mãe | Atuação Profissional do Pai |
|-------------|----------------------------------|-----------------------------|
| Daniel | Portaria | Motorista |
| Mariana | Gerente Farmácia | Empregado |
| Bruno | Atendente de Instituição Pública | Porteiro |
| João Victor | Doméstica | Embalador |
| Marina | <i>Telemarketing</i> | Motorista de Guincho |
| Gabriel | Desempregada | Motorista de taxi |
| Elza | Inativo | Não declarado |
| Camila | Inativo | Gerente |
| Paula | Coletora | Não declarado |
| Edson | Desempregada | Enfermeiro |
| Valéria | Desempregada | Não declarado |
| Aninha | Supermercado | Carpinteiro |
| Arthur | Técnico(a) de Enfermagem | Instrutor de Auto Escola |
| Giovana | Professora | Taxista |
| Lídia | Inativo | Bancário |

Tabela 6: Atuação profissional dos pais das crianças

Fonte: Arquivos da UMEI

Conforme dito anteriormente, os dados apresentados pelas fichas individuais e pelo PPP apontam que o perfil socioeconômico das crianças da turma do Oceano estão em conformidade com o perfil socioeconômico do restante das crianças da UMEI.

3.4. Conhecendo a rotina da Turma do Oceano

De acordo com Bezerra (2013), apesar de ser comum o uso dos termos rotina e cotidiano como sinônimos no interior de uma instituição educativa, os mesmos apresentam sentidos distintos. Também Amorim (2010) concorda com essa distinção ao destacar que rotina se refere ao “dia-a-dia do cotidiano das crianças dentro da escola, considerando as necessidades das crianças de acordo com suas faixas etárias” (AMORIM, 2010, p.71). A conceituação desses termos, discutida por Barbosa (2000), auxilia na compreensão da diferença entre ambos. Segundo a autora, o conceito de rotina se refere a uma categoria pedagógica que possibilita a organização e desenvolvimento do trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil. Nestes espaços, as rotinas são marcadas por “horários estabelecidos, como hora da entrada, hora de comer, hora do sono e outras, as quais são repetidas todos os dias nos mesmos horários” (BEZERRA, 2013, p. 116).

Cotidiano, todavia, se contrapõe à rotina, sendo mais abrangente, pois, além de agregar atividades repetitivas, rotineiras e triviais do dia a dia, é o lugar onde se concentra a possibilidade do inesperado (BARBOSA, 2000). Bezerra (2013) afirma que é na relação entre as crianças, os adultos e a rotina que o cotidiano se constrói, a partir da subjetividade de cada um. A autora sintetiza ainda as pontuações de Barbosa e afirma que

o conceito de cotidiano é muito mais complexo, apesar de envolver tarefas diárias repetitivas, ele compreende a possibilidade do imprevisto, nas relações sociais e encontros entre pessoas e tempos/acometimentos dentro da rotina (BEZERRA, 2013, p. 116).

Barbosa (2000) acrescenta, ainda, que as ações das rotinas podem se tornar automatizadas, uma vez que seria muito difícil refletir todos os dias os atos cotidianos. Esta distinção entre os termos em questão se faz relevante neste estudo, uma vez que, nesta seção, as rotinas da turma observada serão discutidas, tal como Barbosa (2000) define, sendo os eventos cotidianos acrescentados para ampliação da discussão.

Sendo assim, a Turma do Oceano, composta por 15 crianças, era acompanhada diariamente por duas professoras: a professora referência e a professora apoio (ou professora de projeto⁹). A professora Karen, referência da turma, concluiu o magistério e era graduada em Pedagogia, atuando na Educação Infantil há mais de 10 anos. Na PBH, ela ingressou no ano de 2011, e já iniciou suas atividades na UMEI Criança Feliz. Posteriormente, foi aprovada em outro concurso da Rede Municipal de Educação, ocupando, também, um cargo de Professora da Educação Infantil em outra UMEI de Belo Horizonte, localizada na região oeste da capital, mas no turno da tarde. Neste novo cargo, a professora Karen atuava como professora de projeto ou de apoio nesta outra Instituição.

Daniela, a professora apoio da turma, era formada em história, mas nunca havia atuado em sala de aula nessa área; trabalhou apenas com aula particular, porque já tinha outra profissão. Assim como Karen, ela também se formou no magistério, razão de ter feito o concurso para atuar na Educação Infantil. Sua experiência em sala e com crianças iniciou-se juntamente com sua entrada na UMEI. No período de realização das observações em campo, Daniela trabalhava apenas no turno da manhã na UMEI Criança Feliz e, até o momento da entrevista, nunca tinha assumido uma turma como professora referência, apenas professora apoio. Além disso, Daniela era artesã e, por isso, aproveitava suas habilidades para desenvolver projetos de atividades artísticas com as crianças.

Ambas as professoras trabalhavam em parceria no desenvolvimento das atividades com a

⁹ Diariamente, a professora referência possuía um horário pré-definido na sua rotina, para desenvolver atividades extra-classe, tais como elaborar planejamento, fazer reuniões, atender pais, etc. Durante esse período, as crianças da turma eram acompanhadas por outra professora, definida como professora apoio, ou professora de projeto. É importante destacar que essa professora também seguia um planejamento, desenvolvia atividades e dava sequência à rotina da turma, durante o período de acompanhamento, tal como a professora referência.

turma e seguiam uma rotina pré-estabelecida, a qual, em alguns dias, por razões diversas, podia sofrer alterações. Quando havia imprevistos, as professoras, juntamente com a coordenação pedagógica, reorganizavam a rotina. É interessante observar que esses imprevistos nunca geraram nenhum tipo de conflito entre as professoras, ocorrendo, ao contrário, um verdadeiro trabalho de parceria e solidariedade. Daniela era professora apoio das duas turmas de crianças de cinco anos, que funcionava no período da manhã. Ela acompanhava cada turma em torno de 01h30min, diariamente. A organização dos horários de Daniela na turma era definida de acordo com a tabela a seguir que, apesar de haver um horário estabelecido, poderia ser modificada, conforme já destacado, de acordo com as necessidades das professoras ou da Instituição.

Período de Permanência da Professora Apoio na Turma do Oceano

| Dia da Semana | Período |
|----------------------|----------------|
| 2ª feira | 07h- 08h30min |
| 3ª feira | 08h30min- 10h |
| 4ª feira | 07h- 08h30min |
| 5ª feira | 07h- 08h30min |
| 6ª feira | 08h30min- 10h |

Tabela 7: Período de permanência da professora apoio na turma do oceano

Fonte: Arquivos da UMEI e Material da Pesquisa

Diariamente, as crianças circulavam pelos diferentes ambientes da Instituição, de acordo com a rotina da turma. Essa rotina incluía momentos em sala, horário para brincadeiras no parquinho e alimentação no refeitório. As crianças aparentavam estar familiarizadas com a rotina da turma. Todos os dias, os portões eram abertos pontualmente às 07 horas, período em que chegavam a maioria das crianças, entretanto, o horário de entrada se estendia até às 07h30min, pois havia crianças em situação de atraso, ou outra, mais específica. O momento da chegada das crianças ocorria de forma tranquila. Algumas delas eram acompanhadas pelos pais até a porta da sala, enquanto outras eram deixadas por eles no portão da UMEI, assim, subiam sozinhas até a sala, principalmente aquelas que chegavam depois das 07 horas. As crianças que iam de transporte escolar também eram deixadas no portão e seguiam sozinhas para as suas salas. Algumas crianças, que apresentavam certa dificuldade para subir as escadas com as mochilas (principalmente as crianças menores) eram auxiliadas pela diretora, pela coordenadora pedagógica e pelos porteiros.

À medida que entravam na sala, as crianças, autonomamente, tiravam a agenda e colocavam-na sobre a mesa da professora, juntamente com o caderno de Para Casa, nos dias da

feitura do mesmo¹⁰. Neste primeiro momento, em sala, as professoras organizavam atividades de modo que as crianças pudessem ir se agregando à medida que chegavam. Em geral, eram brincadeiras como lego, ou a caixa de brinquedos da turma. À medida que adentravam no ambiente, as crianças faziam uma observação inicial e, aos poucos, iam se integrando aos grupos, até que todas estivessem brincando, ou desenvolvendo alguma outra atividade juntos. Enquanto brincavam, a professora também se organizava e conferia as agendas e os cadernos. Esse momento da chegada das crianças na sala possibilitava visualizar o interesse e a busca delas por estabelecer interações com seus pares, conforme explicitado pelo episódio abaixo descrito:

Entram correndo Arthur, Daniel e Gabriel e conversam um pouco com a professora, também entre eles próprios, enquanto tiravam a agenda e o Para Casa. Mariana chegou em seguida e já entrou na conversa. As crianças pegaram massinha. Gabriel e Arthur mostravam as massinhas para a câmera. Os meninos foram para um canto da sala e Mariana ficou conversando com a professora. As crianças circulavam pela sala e conversavam. Isadora entrou timidamente na sala e observou, depois disso, tirou os materiais. As crianças, com exceção de Arthur, sentaram juntas em uma mesa. Chegaram Paula e Giovana e tiraram os materiais. Os demais discutiram porque não podiam correr na sala, a partir de um questionamento de Arthur. Marina também chegou e foi direto tirar seus materiais. (Transcrição de videogravação, 28/10/2014)

A partir dessa situação, podemos dizer que o momento da chegada das crianças na sala era marcado por três atos: organização, observação e integração, mas não necessariamente numa ordem sequencial. Rivero (2015) destaca que esse momento de chegada do grupo é um momento de exploração por parte das crianças em que as mesmas podem ser protagonistas na apropriação do espaço-tempo, além dessas situações iniciais ocasionarem desdobramentos ao longo da jornada na instituição. Dessa forma, as crianças da turma, ao chegarem, se organizavam entregando os materiais necessários para a professora, no caso, as agendas e os cadernos. Além disso, desenvolviam uma observação atenta, para que pudessem iniciar suas ações de integração com os outros e com o ambiente. Além disso, “a presença distanciada dos adultos permitia às crianças estabelecer algumas interações (verbais e não verbais) e protagonizar processos de apropriação deste espaço-tempo” (RIVERO, 2015, p.129), pois mesmo estando a professora presente na sala e dialogando com as crianças, a mesma permitia maior autonomia por parte das crianças nas suas ações.

Algumas vezes, quando a maioria das crianças já estava na sala, a professora propunha alguma atividade de escrita, ou seja, atividades que eram desenvolvidas com o uso de papéis e lápis,

¹⁰ O Para Casa era enviado às residências duas vezes na semana, em geral, nas terças e quintas-feiras. Nas quintas-feiras, as crianças recebiam uma folha de atividades. Nas terças-feiras, elas recebiam atividades do “Projeto leitura”. O *Projeto Leitura* era desenvolvido pela professora referência da turma ao longo do ano letivo. Semanalmente, as crianças escolhiam um livro para levar para casa e fazer uma atividade sobre ele, em um caderno de atividades organizado pela própria professora. Os livros escolhidos eram registrados e assinados pelas crianças. As atividades eram numeradas e, a cada semana, uma era feita.

como, por exemplo, fazer desenhos ou colorir e escrever. A organização das crianças nas mesas, geralmente, ocorria antes da descida para o lanche, ou logo após o retorno do mesmo. Cada criança tinha seu nome colado em uma cadeira, com letras grandes, mas não um lugar fixo na sala. Cada dia, os locais e companheiros com quem assentavam-se eram distintos. Interessante observar que, com essa identificação nas cadeiras, as crianças não aceitavam assentar em outra cadeira que não a com seu nome e nem mesmo uma cadeira sem nome e, quando o faziam, era por uma determinação da professora e contra a própria vontade. Regularmente, antes de descerem para o lanche, em torno de 08h10min, o horário definido para a turma, as crianças iam ao banheiro e lavavam as mãos.

O horário de lanche era organizado pela idade das crianças, iniciando com as turmas de idade menor, indo até as turmas com aquelas com idades mais avançadas. Por esse motivo, o período do lanche ocorria de modo tranquilo. Como as crianças faziam o lanche rapidamente, muitas vezes, ficava apenas a Turma do Oceano no ambiente, pois, na programação, era uma das últimas a chegar. O lanche ocorria, geralmente, nas mesas com bancos de madeira e as crianças eram servidas pelas professoras. Quando chegavam ao refeitório, elas escolhiam o colega para assentarem-se ao lado. Algumas vezes, havia conflitos nessa escolha e era necessária a interferência da professora. Normalmente, a maioria das crianças lanchava e mesmo as que não comiam nada permaneciam no local, para acompanhamento da turma. À proporção que terminavam o lanche, ficavam brincando com os colegas, e algumas crianças chegavam a correr pelo espaço. Ao retornar do lanche, elas bebiam água, no bebedouro ou em seus copos trazidos de casa. As ações desenvolvidas no momento do lanche no refeitório demonstram que, “para além de um espaço da rotina da alimentação, os momentos de refeição precisam ser reconhecidos como possibilidades para provocar novos desejos, sabores e odores, novas conversas, novas relações entre adultos e crianças” (BEZERRA, 2013, p. 137).

Após o lanche, a rotina da turma era variada e programada, de acordo com os diferentes dias da semana. Mas, até chegar o horário do almoço, essa rotina consistia em atividades na sala que, normalmente, eram direcionadas pela professora que desenvolvia atividades de escrita; mas havia, também, na rotina das crianças, o horário das brincadeiras no parquinho. Quando faziam atividade em sala, muitas vezes, a professora dava livros ou massinha para os que terminassem primeiro. Assim como ocorria no horário do lanche, também, para o almoço, as crianças iam ao banheiro e lavavam as mãos previamente. Geralmente, no horário do almoço, as crianças comiam nas mesas coloridas, devido ao grande número de crianças que ocupavam o espaço naquele momento. Normalmente as turmas de idade menor é que ficavam nas mesas de madeira. Mesmo havendo

distribuição do horário para que cada turma se alimentasse, na maioria dos dias, o almoço ocorria com muitas turmas fazendo suas refeições ao mesmo tempo, visto que, para o almoço, as crianças dispndiam mais tempo para comer que para o lanche, o que ocasionava certo tumulto no refeitório, principalmente na janela da cantina, local onde as crianças solicitavam repetição da refeição. Assim como ocorria no momento do lanche, as crianças também escolhiam os pares com quem gostariam de se assentar. No horário do almoço, as crianças eram servidas pela professora e, se desejavam repetir, autonomamente, iam ao balcão da cozinha e solicitavam às auxiliares.

Quando todos haviam terminado o almoço, ou quando faltava apenas uma ou duas crianças para terminá-lo, era comum a professora reunir as demais crianças e adiantar-se em retornar para sala. Nesse momento, elas já adentravam o espaço se organizando para fazerem a escovação dos dentes, que ocorria no banheiro. Ao voltar da escovação, as crianças terminavam de guardar os materiais e aguardavam o momento da saída que ocorria em seguida. Os portões eram abertos, pontualmente, às 11 horas, para as equipes das empresas de transportes escolares que buscavam as crianças ao término do horário de atendimento da manhã e, às 11h10min, para os pais ou responsáveis pelas crianças. O momento inicial da saída era muito rápido e ocorria com muita circulação de pessoas nos corredores. As professoras ficavam na porta de suas salas, controlando a saída das crianças. Os responsáveis pelos transportes escolares ou os responsáveis familiares iam nas salas chamando as crianças que, normalmente, saíam de forma apressada, muitas vezes, sem se despedir dos colegas, ou mesmo da professora. Como a maioria das crianças da turma utilizava o transporte escolar, ficavam, no máximo, quatro crianças na sala aguardando a chega de seus pais ou responsáveis. Em geral, elas mesmas se organizavam para brincar, enquanto aguardavam seus pais, conforme exemplifica a situação abaixo:

Os escolares começaram a chegar e as crianças que saíam primeiro levantaram rapidamente para entregar a massinha. Elas pegaram suas coisas e saíram quase todas juntas. Ficaram na sala Lídia, João Victor, Valéria e Bruno. Valéria chamou para brincar da brincadeira de ontem e todos se reuniram para brincar. Valéria colocou uma cadeira embaixo do quadro, eles formaram uma fila e um por um subiu na cadeira e deu um salto. Valéria viu a garrafinha de água de Arthur na janela, a pegou e saiu correndo para entregá-lo. João Victor foi embora e os três restantes continuaram a brincadeira. Karen chegou à sala e as duas professoras ficaram conversando. As crianças saíram e foram até a outra sala, de 5 anos, ver algo. Em seguida, voltaram e continuaram pulando da cadeira. A avó de Valéria chegou e a professora falou sobre os fatos ocorridos no dia. Duas crianças da outra sala, de 5 anos, vieram ficar na turma, para aguardar a saída. (Transcrição de videogravação, 29/10/2014).

Esse trecho demonstra como as crianças se organizavam para brincar, enquanto aguardavam a saída. As mesmas definiam a brincadeira e suas regras e, assim como no momento da chegada, circulavam mais livremente pelos espaços da sala. Considerando que as observações em campo

foram realizadas ao longo do segundo semestre, a rotina já era bem conhecida das crianças e as mesmas apresentavam familiaridade com os horários e atividades de cada dia. Essa situação assegurava às crianças o sentimento de segurança e confiança essenciais para a exploração do ambiente da UMEI (CARVALHO; RUBIANO, 1994).

Todo esse movimento cotidiano das crianças aqui apresentado está resumidamente organizado no quadro a seguir, que descreve detalhadamente a rotina semanal da Turma do Oceano:

Rotina Semanal da Turma do Oceano

| Horário | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira | |
|----------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------|
| 07h00 | Entrada/ Atividade em sala | Entrada/ Atividade em sala | Entrada/ Atividade em sala | Entrada/ Atividade em sala | Entrada/ Atividade em sala | |
| 07h40min | Aula de Dança | | | | | |
| 08h00 | Retorno para a sala de aula | | | | | |
| 08h10min | Lanche | Lanche | Lanche | Lanche | Lanche | |
| 08h30min | Atividades em sala | Parquinho Novo | Atividade em sala | Atividades em sala | Atividade em sala | |
| 08h50min | | Atividades em sala | Parquinho Casinha | | | |
| 09h00 | | | Atividades em sala | | | Pátio Coberto |
| 09h20min | | | | | | |
| 09h40min | | | Pátio Coberto | | | Atividades em sala |
| 10h00 | | Atividades em sala | | | | |
| 10h10min | | | | Parquinho Novo | | |
| 10h30min | Almoço | | | | | |
| 10h50min | Escovação | Escovação | Escovação | Escovação | Escovação | |
| 11h00-11h20min | Saída/Atividade em sala | Saída/Atividade em sala | Saída/Atividade em sala | Saída/Atividade em sala | Saída/Atividade em sala | |

Tabela 8: Rotina semanal da Turma do Oceano

Fonte: Material da Pesquisa

A tabela anterior descreve a rotina diária das crianças e é interessante observar que algumas atividades são padronizadas e possuem horário fixo. São atividades que se referem à alimentação das crianças (lanche e almoço) e à organização institucional (entrada e saída). Conforme as Proposições Curriculares para a Educação Infantil da PBH, nas instituições de Educação Infantil, algumas regras precisam ser garantidas, como, por exemplo, o horário de chegada e saída das crianças e os horários destinados à refeição, ao repouso e à higiene, a partir das necessidades fisiológicas de cada faixa etária. Faz-se necessária a garantia do uso dos diferentes espaços por todas as turmas, o que ocasionará uma ordenação de horários que precisará ser respeitada em função do direito e bem-estar de todos (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2015). As demais atividades, conforme a tabela apresenta, ocorrem em horários diversos, ao longo da semana. Vê-se que há previsão no planejamento para que as crianças frequentem o parquinho da UMEI uma vez a cada dia, durante um período de 20 minutos. Entretanto, o horário de uso e qual parquinho será utilizado dependerá do dia da semana e do contexto daquele dia. Além disso, a distribuição do horário do parquinho é pensada para que apenas uma turma o frequente por vez, ou seja, não há mais de uma turma brincando, ao mesmo tempo, em um mesmo parquinho. As idas ao banheiro e também para beber água ocorrem, geralmente, antes e depois das refeições, ou após o horário do parquinho. Além destes momentos, no decorrer do dia, quando as crianças sentem necessidade e são autorizadas pela professora.

3.5. O que nos dizem os documentos norteadores do trabalho pedagógico na UMEI

Buscando diferentes elementos que pudessem caracterizar o ambiente da UMEI e compreender suas influências nas interações entre os grupos de crianças, foi feita uma análise de documentos oficiais que orientam o trabalho das instituições de Educação Infantil e das Professoras da Rede Municipal de Belo Horizonte. Esses documentos foram o Projeto Político Pedagógico da UMEI e as Proposições Curriculares para a Educação Infantil da PBH. Eles trazem elementos importantes para se pensar as interações entre as crianças, assim, a análise dos mesmos será descrita a seguir.

As Proposições Curriculares para a Educação Infantil da PBH, organizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED/BH) é um documento que foi construído em

parceria por profissionais da Rede, com o objetivo de assinalar as construções pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil do Município. O documento indica para a Educação Infantil o desenvolvimento de sete linguagens (Artes Plásticas Visuais, Linguagem Corporal, Linguagem Digital, Linguagem Escrita, Linguagem Musical, Linguagem Matemática e Linguagem Oral), não havendo hierarquizações entre as mesmas, o que as faz igualmente importantes no ponto de vista do ensino-aprendizagem. Além disso, foram convidados especialistas das áreas de conhecimento para escreverem sobre cada uma dessas linguagens. Após ter sido lançada uma versão preliminar das Proposições Curriculares no ano de 2009, o texto do documento foi submetido e discutido coletivamente pelos profissionais da Rede, criando uma coleção oficial composta por três volumes (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2014):

- ➔ Volume 1: Fundamentos- Concepções e Diretrizes da Política Municipal de Educação Infantil.
- ➔ Volume 2: Eixos Estruturadores- Identificação, conceituação e articulação dos eixos estruturadores das Proposições Curriculares.
- ➔ Volume 3: Linguagens- Identificação, conceituação e articulação das linguagens das Proposições Curriculares.

O primeiro volume foi divulgado no ano de 2013. O documento sistematiza as diretrizes norteadoras do trabalho na Educação Infantil na Rede, objetivando um atendimento de qualidade às crianças de zero a cinco anos. O documento apresenta, ainda, um histórico da Educação Infantil em Belo Horizonte e traz informações sobre a organização e a legislação para a Educação Infantil (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2014). Em 2015, foi lançado o segundo volume da coleção, que trata dos eixos estruturadores da Educação Infantil e suas características, objetivando uma compreensão mais global dos processos educativos e dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, realizados nas instituições de Educação Infantil. Na versão preliminar de 2009, um único eixo, denominado Natureza-Sociedade-Cultura-Brincar, compunha o documento. Mas, na versão final, esse eixo foi desmembrado em três, sendo eles: as interações, o brincar e a cultura-sociedade-natureza (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2015).

As Proposições Curriculares para a Educação Infantil da PBH concebem a criança como centro do processo educativo, além de entendê-las como um ser competente. E, a partir

disso, propõem que o currículo deva ser compreendido como um caminho a ser elaborado e traçado, solidariamente, pelos atores do processo educativo. Esta elaboração deve considerar, ainda, que as crianças estabelecem interações com o mundo, desde que nascem, e essas interações são mediadas por linguagens que irão constituí-las como sujeitos culturais e simbólicos (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2014).

O primeiro volume do documento reflete que cada instituição deverá organizar o seu espaço, de acordo com suas possibilidades. Todavia, esta organização deve ser feita de forma a criar um ambiente acolhedor, estimulante e agradável além de favorecer a livre circulação, descentralizando a figura do professor, uma vez que o documento compreende que o espaço educa. Os espaços, por sua vez, devem ser organizados em ambientes funcionais, com materiais diversos e disponíveis para as crianças (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2014).

O segundo volume do documento reflete que é por meio das interações que o ser humano se insere e entende o mundo social, além de construir as suas identidades de acordo com cada grupo social que participa. Além disso, destaca a necessidade de, na formação dos grupos, no contexto das instituições educativas, as crianças se reconheçam e sejam reconhecidas como indivíduos e, ao mesmo tempo, como membros do grupo em um ambiente de respeito, promotor da aprendizagem e do desenvolvimento delas. O documento ressalta, ainda, que o brincar é uma forma de se construir conhecimentos sociais aprendidos pelo compartilhamento entre sujeitos. Esse brincar deve ser compreendido como uma maneira da criança se expressar, compreender e ser compreendida, experimentando o mundo e, assim, se constituir como indivíduo e membro de um dado grupo social. Ao debater o eixo cultura-sociedade-natureza, o documento enfatiza que as interações se darão de maneiras bem diferentes, considerando a sociedade e as diversas culturas que a constituem. (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2015).

As Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte entendem as interações entre as crianças em duas dimensões. Primeiramente, como eixo estruturador do fazer pedagógico cotidiano no contexto institucional, visto que as interações são consideradas um dos elementos estruturadores do ser humano. Em segundo, concebe as interações como um meio de promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, proporcionando a ampliação e elaboração de conhecimento. Dessa forma, “o desenvolvimento impulsiona a

aprendizagem e a aprendizagem proporciona o desenvolvimento” (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2015, p. 23). Ao definir as interações como eixo estruturador da prática pedagógica e promotor do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o documento confere ao professor a responsabilidade de promover e mediar momentos de interação entre as crianças da turma e com crianças de turmas de idade diversificadas. Além disso, o documento responsabiliza as instituições educativas por mediar a interação com o ambiente, organizando de forma intencional os tempos, espaços e materiais que favoreçam as interações entre as crianças, entre as crianças e os adultos, e entre as crianças e os artefatos culturais do mundo que as rodeia (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2015).

No que se refere ao Projeto Político Pedagógico da Instituição, o mesmo é datado de novembro de 2012 e foi construído em conjunto pelo corpo docente da UMEI e a comunidade escolar, a partir de uma consultoria contratada, que auxiliou a sua construção. O PPP é um documento que orienta os princípios da Instituição, do trabalho e da conduta dos profissionais. Além disso, orienta, também, o trabalho e as funções dos professores, vice-diretor e do professor coordenador pedagógico. De acordo com a direção da UMEI, o documento já está finalizado, mas há uma necessidade do mesmo ser repensado, por isso, a diretora da Instituição afirmou que fará algumas propostas para a próxima gestão, por não haver tempo hábil para fazê-lo até o fim de sua atual gestão. O documento é dividido em 11 partes (identificação, fins e objetivos da Instituição, histórico, fins e objetivos da proposta pedagógica, fundamentação teórica, estrutura organizacional, estrutura curricular, condições de trabalho e política de formação dos profissionais, gestão institucional, conclusão, referências e anexos).

O PPP apresenta, inicialmente, informações sobre o funcionamento, o atendimento e a organização da Instituição, trazendo dados do público atendido, já apresentados anteriormente neste trabalho. O documento também orienta como organizar a rotina das crianças, que deve englobar momentos para alimentação (café, almoço, colação e jantar), higiene, escovação, banho, repouso, atividades pedagógicas, brincadeiras e atividades corporais. Para as crianças de cinco anos, destaca que o atendimento a elas visa ao desenvolvimento integral, à evolução harmoniosa de aspectos biológicos, físicos, motores, cognitivos e afetivos emocionais, como também o desenvolvimento da linguagem, sendo todos eles igualmente importantes. É interessante observar que mesmo as professoras da turma afirmando que não buscam o PPP,

constantemente, para organizarem os seus planejamentos, é possível perceber que, na rotina diária da turma, esses elementos são constantemente trabalhados. Além disso, as professoras destacam a importância do auxílio da coordenação pedagógica na construção e na organização de seus planejamentos. Na fala das professoras sobre o PPP:

Nós o construímos, vemos pela identidade da escola né? Em todos os aspectos, assim, mas eu acho que, bem assim: a gente faz uma mistura já das vivências que eu tenho, das experiências que eu tenho e o quê que a Prefeitura propõe. É lógico né? Que ela tem o referencial dela, que a gente segue. Eu acho que vai um contemplando o outro, ajudando, auxiliando. Mas, eu acho que não é só focar só no PPP não, eu acho que ele dá um norte. Mas você tem as outras raízes pra você pegar também. (KAREN, professora entrevistada em 06/11/2014)

Do jeito que eu trabalhava antes, eu trabalho agora. É claro que a gente vai lendo e vai pegando mais coisas que ajuda no trabalho da gente, mais teorias, né? E tem, assim, a gente conta com a coordenação boa, então, pode ser até assim, uma, um ... É tão bom que a gente tem esse acesso fácil à coordenação, então, a gente, ao invés de ir no PPP, a gente vai na coordenação ... Eu, né?! Então, assim, eu acho que, que ele ajudou, porque a gente fez e, eu fiz e ajudei a fazer e lembro de algumas coisas, mas, como eu tenho pouca experiência, eu prefiro ir mais numa pessoa que tem experiência, tipo a coordenação, a Karen, que sempre me ajuda, do que ir no próprio PPP, né? Porque já fazia, eu tinha esse movimento antes, de ir nessas duas pessoas primeiro, né?! (DANIELA, professora entrevistada em 04/11/2014).

O documento aborda a importância das interações entre as crianças, os profissionais e a comunidade escolar. Além disso, a organização dos materiais, o trabalho coletivo, os espaços e tempos devem prezar pela interação, respeito e dignidade entre os sujeitos que convivem diariamente. Como proposta de interação entre os sujeitos da Instituição, principalmente entre as crianças, o documento propõe uma atividade definida como sexta cultural, também destacada pelas professoras na entrevista. Para esse evento, o próprio documento prevê que o mesmo deverá ocorrer quinzenalmente de modo a propiciar a interação entre as turmas. Entretanto, durante o período das observações em campo, foi registrada apenas uma apresentação de crianças da turma de dois anos na sexta-cultural.

O documento também orienta os profissionais da educação em algumas questões mais gerais, tais como a necessidade de haver articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. Sugere que o contato com os pais deva ocorrer por meio de jornal mural, informativo mensal de cada turma, anamnese, reuniões de pais e encontros com famílias. Direciona que a avaliação institucional deva ser realizada com as famílias, o corpo docente e o conselho de pais e ainda que o PPP deva ser usado pelos professores, equipe técnica e pessoal de apoio no dia a dia, e as lacunas devam ser revistas anualmente com a comunidade escolar.

O Projeto Político Pedagógico não problematiza as discussões sobre as possibilidades de interação entre as crianças na Educação Infantil, pois o foco do conteúdo volta-se mais para critérios de organização. E, apesar de não apresentar as interações entre as crianças como elemento de destaque, esse documento define serem elas próprias um eixo norteador da proposta pedagógica desenvolvida. Além disso, essas interações são abordadas, ao longo do documento, em todas as partes que o compõem, o que possibilita compreender como o PPP as significa.

Dessa forma, ao destacar a importância das interações entre crianças, profissionais e a comunidade escolar, bem como a definição da adoção de uma proposta sociointeracionista, depreende-se que tais interações são concebidas como parte integrante do cotidiano na Instituição, devendo ser incentivadas e valorizadas. Além do mais, ao pontuar que o evento sexta-cultural deverá ocorrer quinzenalmente, para proporcionar interações entre todas as crianças da Instituição, pode inferir-se que o documento entende que a promoção e organização de momentos para que ocorram interações entre as crianças é tarefa dos professores, juntamente com toda a equipe pedagógica e a comunidade escolar.

Ao analisar os dois documentos, verificamos que a proposta pedagógica do PPP se apresenta em conformidade com as Proposições Curriculares da PBH para a Educação Infantil, destacando o desenvolvimento de uma proposta sociointeracionista em ambos. O Projeto Político Pedagógico destaca ainda que, conforme sugerem as Proposições Curriculares para a Educação Infantil (EI) da PBH, as propostas pedagógicas que compõem a proposta curricular da EI devam ter como eixos norteadores as interações. Além disso, coloca ainda o cuidar e o educar como eixos importantes, sugerindo a indissociabilidade entre ambos na estrutura curricular, tendo as interações entre as crianças, entre elas e os adultos e as brincadeiras como eixos norteadores da proposta da Instituição.

3.6. O ambiente institucional como regulador das interações entre as crianças

Apresentaremos, detalhadamente, como as influências do ambiente podem ser percebidas nas interações. O gráfico que segue apresenta o tempo semanal de permanência das crianças nos diferentes espaços da Instituição, com exceção do uso dos banheiros, uma vez que estes não possuem um tempo para utilização que fosse predeterminado no

planejamento:

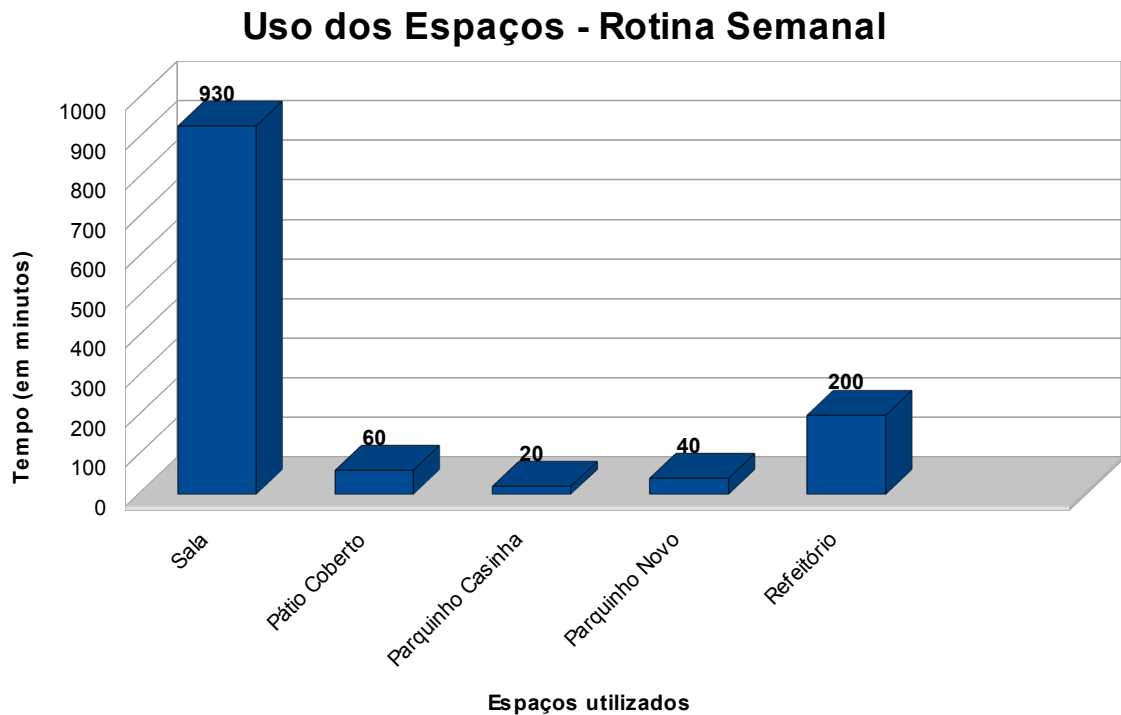


Gráfico 6: Uso dos espaços – rotina semanal

Fonte: Material da Pesquisa

Analisando a tabela 8 que apresenta a rotina semanal da Turma do Oceano e o gráfico acima, observa-se que as crianças permanecem a maior parte do tempo em que estão na UMEI na sala, em torno de 15 horas e 30 minutos, semanalmente, seguido do refeitório – local de atendimento a uma das necessidades básicas da criança, a alimentação – em torno de 3 horas e 20 minutos semanais. O parquinho mais frequentado é o pátio coberto, entretanto, esta situação se deve ao fato da aula de dança ocorrer nesse espaço. Em relação aos parquinhos da Instituição, o parquinho novo, o preferido das crianças, de acordo com as professoras da turma, é o segundo em tempo de utilização semanal, sendo frequentado duas vezes na semana. O parquinho da casinha apresenta menor tempo de utilização semanal, ou seja, apenas 20 minutos. Entretanto, houve semanas em que este tempo foi ampliado, quando, em algumas sextas-feiras, era comum a professora da outra turma de cinco anos convidar a Turma do Oceano, juntamente com a professora Daniela que desenvolvia seu horário de projeto na turma, para compartilhar o horário de parquinho deles. Para os períodos em que

permaneciam em sala, é importante destacar que eram desenvolvidas diferentes atividades, as quais ocorriam de acordo com o planejamento das professoras. As crianças desenvolviam, por exemplo, brincadeiras livres e direcionadas, faziam atividades de escrita, desenhos, ouviam histórias. Ainda dentro deste período em que se encontravam em sala, algumas tarefas eram repetidas diariamente, tais como entregar e guardar agenda, e a entrega do Para Casa nos dias destinados ao mesmo, por exemplo.

Observa-se que, na maior parte do tempo, as crianças da Turma do Oceano relacionavam-se apenas entre elas, não havendo contatos que se mostrassem significativos com crianças de outras turmas da UMEI. Até mesmo o horário do parquinho era determinado por um cronograma previamente definido, com o tempo estipulado para cada turma, de modo que não houvesse mais de uma turma utilizando o mesmo espaço, num mesmo período de tempo, ou seja, a prática mencionada a respeito da professora que convidava a Turma do Oceano para compartilhar o horário do parquinho se configurava como exceção.

Inclusive, com as crianças de mesma idade, o parquinho era de uso de uma turma por vez, salvo raros momentos, quando houvesse algum combinado entre as professoras. Dessa forma, considerando o elevado número de horas que as crianças da Turma do Oceano permaneciam em sala e que o momento do parquinho era exclusivo de cada turma, essas crianças se encontravam com outras crianças, pertencentes às demais turmas da UMEI, apenas nos horários destinados às refeições e durante o trânsito nos corredores. E, de acordo com as professoras da Turma do Oceano, também nos transportes escolares era um momento em que as crianças dessa turma se relacionavam com outras crianças e faziam amizades.

A partir das análises apresentadas até aqui, podemos dizer que o ambiente da instituição atua como regulador das interações entre as crianças. Horn (2004, p.85) pontua que “a forma como organizamos o espaço nas salas de aula e nos demais espaços coletivos da escola possibilita ou inibe interações sociais”. A organização do ambiente, além de ser um facilitador ou inibidor das interações entre as crianças, conduz a forma como essas interações ocorrem, regulando-as, de modo a criar limites e possibilidades, uma vez que as crianças apresentavam diferenças nos modos de interagir e de se organizar em grupos, se considerados os diversos ambientes da Instituição. As Proposições Curriculares para a Educação Infantil da PBH corroboram com essa afirmação, ao compreenderem que, além do espaço educar, “a maneira como o espaço é organizado determina a maneira como as interações se estabelecerão

entre as crianças, as crianças e os adultos, entre as crianças e os objetos de conhecimento” (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2014, p. 120).

Na UMEI observada, podemos dizer que a estrutura da mesma inibia parcialmente as interações entre crianças de turmas diferentes, uma vez que o prédio era verticalizado, com janelas altas, em abertura tipo basculante, sem acesso para a parte externa. Além disso, era comum observar que as salas, normalmente, ficavam com as portas fechadas, para se evitarem os ruídos externos, o que reduzia ainda mais as possibilidades de contato. Nesta perspectiva, Gandini (1999) reflete que paredes altas ou a falta de repartições podem modificar a possibilidade ou a qualidade de uma interação em uma abordagem educacional em que a parceria e a interação sejam cruciais. Além disso, a influência dos fatores físicos no comportamento facilita certas atividades e obstrui outras (CARVALHO; RUBIANO, 1994). Podemos, com isso, dizer que o fato de não estarem em contato com crianças de outras turmas havia maiores oportunidades de interação entre as próprias crianças da turma, ou seja, à medida que o contato com as crianças de outras turmas era restrito, os momentos de interação entre as próprias crianças da Turma Oceano eram ampliados. Considerando que a UMEI apresentava alguns ambientes que podiam inibir as interações, mas não restringindo-as por completo, e que havia outros espaços que eram facilitadores das interações, a configuração e organização de cada um dos ambientes é que poderia proporcionar a criação de limites e possibilidades, conduzindo o estabelecimento das interações.

3.6.1. Análise das interações por ambientes da Instituição

Ao observar as interações entre as crianças nos diferentes espaços da Instituição, percebe-se que, no parquinho, as crianças apresentavam interações mais variadas, não havendo muita constância nos grupos, que eram formados e reconfigurados com frequência. É interessante observar que, mesmo havendo três parquinhos na Instituição, as crianças apresentavam interações diferentes em cada um deles, uma vez que o fato de haver semelhança entre os ambientes não significa que eles são iguais (CUNHA, 2013). É importante ressaltar que o parquinho é um espaço amplo, geralmente com menos quantidade de artefatos que a sala. Bezerra (2013) destaca que o parquinho ou parque é caracterizado como um lugar de liberdade e movimento; liberdade de ações e brincadeiras e movimento e

expressão corporal. Sendo assim, na instituição de Educação Infantil o parquinho é o ambiente que melhor propicia os movimentos corporais das crianças, “favorecendo oportunidades para as crianças andarem, correrem, subirem, descerem e pularem com segurança, permitindo-lhes tentar, falhar e tentar novamente” (CARVALHO E RUBIANO, 1994, p. 110-111). Na Instituição pesquisada, havia diferença na quantidade de artefatos presentes nos três parquinhos, o que já apontava para modos de interação distintos em cada um deles. Cabe ressaltar que o ambiente do parquinho propicia mais oportunidades de escolha de parceiros entre as crianças, como sugerem Carvalho e Rubiano (1994), sem a intervenção direta do adulto.

O pátio coberto não abrigava brinquedos. Este era o espaço em que as crianças brincavam mais livremente, normalmente brincadeiras de correr. As interações eram constantes, mas os grupos não. A ocupação, uso e exploração desse espaço pelas crianças, em muitos casos sem um planejamento específico, legitima a flexibilidade do local e também legitima a autoria das crianças no planejamento (BEZERRA, 2013). Além disso, na UMEI pesquisada, por ser o pátio coberto um espaço tão propiciador de movimentos amplos, a professora costumava, algumas vezes, dividir o tempo e propor, inicialmente, brincadeiras direcionadas por ela e, apenas em seguida, as crianças brincavam livremente. Esse movimento de brincadeiras dirigidas e livres pode ser observado na situação a seguir:

Terminando as atividades de escrita e, no horário definido para a turma, subimos para o pátio coberto. Karen brincava de roda com as crianças, cantando “atirei o pau no gato” e, em certo momento, chamou atenção de Gabriel, porque ele estava empurrando a roda. Ao final da música, Karen pediu que ficassem todos assentados no chão e brincaram de “o rabo da serpente”. Quando todos passaram embaixo das pernas dos colegas, se deram as mãos novamente e fizeram uma grande roda, cantando outra música que também falava de cobra. Giovana e João Victor saíram da roda, para ir pular amarelinha, e a professora pediu que voltassem para junto de si e das demais crianças. Giovana disse que não queria brincar na roda e a professora pediu, então, que ela assentasse. Valéria, Arthur e Bruno ficavam se empurrando na roda. Em seguida, a professora liberou as crianças para brincarem do que quisessem e elas saíram correndo pelo pátio. Marina e Camila brincavam juntas, mas sem correr; elas ficaram em uma pilastra, depois se arrastaram pelo chão. Logo, Mariana se juntou a elas e as três meninas brincaram em uma roda pintada no chão. Algumas crianças as imitaram, mas logo voltaram a correr, pois havia crianças que brincavam de polícia-ladrão, prendendo Arthur. A outra turma de cinco anos chegou ao pátio e as crianças se misturam. (Transcrição de videogravação, 23/10/2014)



Figura 12: crianças brincando de roda (extraído das filmagens em campo)



Figura 13: crianças brincando de “o rabo da serpente” (extraído das filmagens em campo)



Figura 14: crianças correndo pelo pátio (extraído das filmagens em campo)

É interessante observar que, mesmo havendo, inicialmente, uma brincadeira dirigida, quando foram liberadas para as brincadeiras livres, a escolha da maioria das crianças foi por brincadeiras de correr. Houve apenas algumas exceções, como no caso de Marina, Mariana e Camila, que optaram por outro tipo de brincadeira, a qual não envolvia corrida. As imagens acima representam, respectivamente, os momentos em que as crianças cantam a música de roda, fazem “o rabo da serpente” e o instante em que a professora liberou as crianças para as brincadeiras livres e todas saíram correndo.

No parquinho novo, havia alguns brinquedos, tais como escorregadores, ciranda, balanço em forma de caracóis e dinossauros individuais e para duplas. Nesse ambiente, as crianças se dividiam em grupos, que também podiam se reconfigurar, buscando interações com os pares preferidos. Muitas vezes, observava-se que as crianças mantinham os grupos que eram formados em sala nas brincadeiras no parquinho. Bezerra (2013) aponta que, no parquinho, as crianças costumam estar menos sujeitas as regras dos adultos e, dessa forma, as descobertas e interações entre as crianças compõem as ações de uso deste lugar. Era ainda comum uma criança iniciar uma brincadeira e ser seguida pelas demais, como no caso do episódio descrito a seguir:

Arthur e Bruno começaram a descer a rampa no caracol e foram seguidos por Elza. Logo, quase todos queriam descer no caracol. Eram eles João Victor, Lídia, Marina, Camila, Paula e Gabriel, o que gerou certa confusão na organização, porque o espaço era pequeno. Alguns desistiram. Lídia e João Victor começaram a colocar os balanços com forma de caracóis na frente da rampa, para Bruno e Gabriel trombarem. Arthur empurrava ambos na rampa com os caracóis. Giovana ficou mais no escorregador com Paula. Notei que Aninha circulava entre todas as brincadeiras. Com Marina e Camila, Aninha subiu no degrau do muro para pular, mas foram repreendidas pela professora que teve receio que se machucassem. Ao terminar o horário do parquinho, já estava na hora do almoço e fomos lavar as mãos no banheiro de baixo. (Notas do diário de campo, 03/10/2014).



Figura 15: crianças brincando no parquinho novo (extraído das filmagens em campo)

No parquinho novo, havia duas entradas, sendo uma delas com acesso feito por uma rampa. Durante o período em que as crianças permaneciam no espaço, os portões ficavam fechados. No episódio narrado acima, as crianças pegaram os balanços com forma de caracol, para descerem a rampa, escorregando assentadas neles. Observa-se que uma criança iniciou a brincadeira e despertou o interesse das demais. Porém, devido ao espaço restrito, nem todas as crianças puderam participar, da mesma forma, na brincadeira. Essas crianças buscaram outra maneira de interagir com os colegas e os espaços, como o caso de Lídia e João Victor que não escorregavam, mas estavam inseridos na brincadeira com o caracol, ou o caso de Paula que saiu da brincadeira com o caracol para interagir com Giovana no escorregador. Na imagem acima, observa-se a brincadeira das crianças na rampa com os balanços em forma de caracol ao fundo e as brincadeiras no escorregador.

No parquinho da casinha havia mais artefatos: brinquedos de escorregar, casinhas para as crianças entrarem, jacarés para balançar e algumas caixas com brinquedos dentro da casinha de concreto. De acordo com Rivero (2015), ao fazer a exploração de ambientes externos, as crianças desenvolvem enredos imaginários, estimulados pelos materiais e elementos disponíveis no espaço. Assim, neste ambiente, as organizações das crianças em diferentes grupos era perceptível: algumas brincavam de correr, principalmente em volta da

casinha, e, neste caso, as interações dessas crianças eram mais diversificadas, enquanto outras crianças optavam por brincar dentro das casinhas e pegarem os brinquedos das caixas. Nessa situação, tanto os grupos como a brincadeira permaneciam por mais tempo, sendo que, em alguns casos, as crianças permaneciam, do início ao término do horário, no parquinho e na mesma brincadeira e organização. Apesar de divididos, os grupos não eram engessados e foi possível observar ingresso e saída de crianças em ambas brincadeiras. A professora Daniela também apontou em sua fala essa possibilidade de organização no parquinho da casinha:

A gente vê, na casinha, as meninas preferem um tipo de brincadeira e elas ficam ali, dentro da casinha, brincando de boneca. E os meninos já ficam correndo; você vê que é mais os meninos. A não ser essa divisão que eles mesmos, né?, fazem. Mas eu acho que, mesmo assim, eles estão interagindo, porque tem hora que uma menina vai lá e corre junto, e eles não acham ruim por causa disso, né? Costuma um menino ir brincar de casinha... (DANIELA, professora entrevistada em 04/11/2014).

A situação abaixo observada exemplifica um momento de interações da turma no parquinho da casinha:

Chegou o horário do parquinho e descemos, deixando as atividades para terminar depois. As crianças chegaram correndo ao parquinho. Observei que Camila escolheu alguns brinquedos na caixa e foi sozinha para a casinha de plástico. Mariana pegou um disco e o jogou para o alto. Logo depois, Gabriel tentou pegar esse disco e os dois entraram em um pequeno conflito, mas Mariana conseguiu continuar com ele. Notei que as demais crianças estavam brincando de esconde-esconde, conforme sugerido pela professora. Vi que havia muita correria e gritaria nesse momento. Edson logo parou e foi para o brinquedo de plástico com escorregador. João Victor e Elza escolheram brinquedos na caixa, mas não brincaram juntos. Mariana veio ao meu lado e perguntou o que eu estava fazendo e eu disse “escrevendo”. Ela perguntou “o quê?” e eu disse “muitas coisas”. Ela me respondeu que sua mãe também fazia um monte de coisas, e perguntei o que seria. Mariana disse “ela trabalha e, no dia das crianças, ela me dá presente”. Elza se aproximou e perguntou a Mariana “você quer brincar comigo?” e ela disse “não, porque eu estou brincando com a Camila”. Camila estava em outro canto do pátio, enquanto ela conversava comigo. Aninha também saiu da brincadeira de esconde-esconde e começou a montar um pequeno quebra-cabeça ao meu lado, saindo para procurar as peças. Valéria levou a última peça para ela. Percebi que, em seguida, a brincadeira de esconde-esconde acabou e Arthur, Bruno e Daniel brincaram, por um tempo, de algo como pega-pega, mas não vi pique. As demais crianças apenas corriam pelo pátio. Pouco depois, a professora Karen pediu para guardar os brinquedos porque estava na hora de subirmos. (Notas do diário de campo, 01/10/2014).

Nesse episódio, nota-se uma diversidade de ações. Conforme sugerido e também destacado pela professora Daniela, houve crianças que optaram por pegar brinquedos e outras que preferiram brincar de correr. Perceberam-se mudanças nas organizações das crianças, como no caso de Aninha, que saiu da brincadeira de esconde-esconde, para pegar um brinquedo, e Mariana que não aceitou o convite para brincar com Elza dizendo brincar com Camila que estava a certa distância dela. É possível inferir que, por estarem em um espaço amplo, com uma quantidade considerável de artefatos, as interações entre as crianças, além de

diversificadas, podiam ocorrer pela mediação desses elementos, havendo também grande interação das crianças com o ambiente.

O ambiente do refeitório era organizado com artefatos destinados ao objetivo fim do local, ou seja, o suprimento das necessidades básicas de alimentação das crianças. As interações mantidas pelas crianças nesse ambiente não se davam por separação de grupos, mas, durante o período que permaneciam no local fazendo suas refeições, a turma se configurava como um grupo. Conforme apresenta Rivero (2015), as interações entre as crianças neste espaço eram marcadamente verbais, havendo intensa comunicação sobre situações e assuntos variados. Em geral, as crianças escolhiam o colega ao lado de quem gostariam de se assentar, mas, por estarem compartilhando a mesma mesa, as crianças desenvolviam diálogos e ações que, na maioria das vezes, envolviam toda a turma, como no exemplo abaixo:

Daniela assumiu seu horário e chamou as crianças para descerem para o lanche. As crianças saíram para descer em duas filas (meninos e meninas), mas se misturaram no corredor. Elas chegaram correndo no refeitório e se assentaram em uma mesa grande, feita de madeira, conforme Daniela orientou. Paula e João Victor pegaram uma cadeira de plástico e se assentaram cada um em uma ponta da mesa. Daniela colocou Camila e Marina na mesa com a outra turma de 5 anos, porque não tinha espaço para todas as crianças se sentarem juntas. Algumas delas começam a levantar a mesa e as demais acompanharam a ação. Todos participaram da brincadeira. Daniela chamou a atenção das crianças e distribuiu as canecas com o leite, servindo, depois, o biscoito. Giovana entornou o leite na mesa e algumas crianças mudaram de lugar. À medida que terminavam, as crianças se levantavam, para entregar o copo, e se movimentavam pelo espaço. Elas conversavam muito entre si, enquanto comiam. Todas as crianças acabavam saindo da mesa e ficavam brincando pelo espaço. Mariana e Elza foram ver a filmagem. Daniela chamou as crianças para subirem e todos foram correndo em direção a ela. Subiram sem se organizar em fila. Marina subiu de mãos dadas com Edson. (Transcrição de videogravação realizada em 24/10/2014)

Nesse episódio, extraído das filmagens em campo, observa-se um momento do lanche matinal realizado no refeitório. A ação das crianças em levantar a mesa demonstra que as interações neste ambiente eram mantidas por toda a turma em conjunto, uma vez que todas as crianças assentadas à mesa participaram da ação que foi iniciada apenas por algumas crianças. Em outras palavras, todas as crianças da turma compõem um único grupo interagindo, visto que todas as crianças assentadas à mesa participaram ativamente da ação. Rivero (2015) também nos chama a atenção quanto a observar que, nos momentos de alimentação, apesar de ser este marcado por ações verbais, é também possível identificar a presença do brincar ou de elementos a ele relacionados. No episódio descrito, é possível perceber a presença da brincadeira quando as crianças finalizam o lanche e se movimentam pelo espaço.

Ao contrário do que ocorria no parquinho e no refeitório, quando estavam na sala, as crianças buscavam interações mais duradouras com seus parceiros, principalmente quando iam decidir ao lado de quem gostariam de se assentar. Martins Filho (2008) destaca a importância dessas interações aqui ditas duradouras ao afirmar que

As crianças, ao se relacionarem e interagirem com os outros sujeitos, vão, aos poucos, descobrindo que os seres humanos são distintos; que cada um tem um modo próprio de ser, de pensar, de sentir e de estar no mundo. É socializando-se com os *Outros* que as crianças vão descobrindo as próprias especificidades, como também as especificidades dos que com ela convivem. (MARTINS FILHO, 2008, p.104)

Na situação abaixo descrita, é possível perceber o protagonismo das crianças na escolha de seus pares:

Terminado o lanche, retornamos para a sala e as crianças continuaram brincando com as peças de montar. Paula e Valéria, ao chegar, disputavam a mesma cadeira na mesa de Giovana. Valéria dizia ser o lugar dela e Paula não aceitava. Karen pediu, então, que cada uma sentasse em uma mesa diferente. Valéria sentou com Bruno e Paula com Marina e Camila. (Notas do diário de campo, 27/10/2014).

Vemos que Paula e Valéria disputavam para se assentarem no mesmo lugar, pois ambas gostariam de estar à mesa na companhia de Giovana. Com o objetivo de não dar privilégios, Karen interveio e, mesmo com essa intervenção, as duas crianças, autonomamente, escolheram a companhia de outros colegas que também eram de suas preferências. Mais um momento de escolha dos pares é observado no episódio abaixo:

Aninha e Valéria estavam brincando em uma das mesas com as peças de montar que estavam sobre ela. Giovana chegou e sentou-se, dizendo “que lindo”. Pegou, em seguida, uma montagem que estava na mesa. Mariana se aproximou e pegou uma cadeira, colocando-a ao lado da cadeira de Paula que chegou e também se assentou. As duas colegas conferiram os nomes que estavam fixados nas cadeiras e Mariana disse que ela estava com a cadeira de Bruno, mas continuava assentada. Ficaram, então, as cinco meninas assentadas, brincando na mesma mesa.



Figura 16: crianças assentadas na mesa (extraído das filmagens em campo)

Nesse episódio, observa-se a autonomia das crianças em escolher seus pares para

assentarem-se juntos, mesmo a mesa sendo para apenas quatro crianças, Mariana consegue posicionar uma cadeira na mesa, para se integrar ao grupo. Além disso, nesse momento, a professora não interveio, provavelmente porque, logo em seguida, seria o horário do lanche. Na figura 16, vê-se as cinco meninas assentadas na mesma mesa conversando e brincando juntas. Além disso, é interessante observar que essas escolhas e preferências por colegas normalmente podiam mudar de um dia para o outro e, em algumas situações, chegavam a mudar, inclusive dentro do mesmo dia. Houve situações em que as crianças iniciavam a rotina sentando com determinado colega e, ao final da manhã, já haviam mudado sua cadeira para assentar com outro(a) colega.

Pode-se dizer que o ambiente da sala se apresentava com muitos artefatos em um espaço mais restrito, o que pode ter contribuído para que houvesse maior constância nas interações entre as crianças, principalmente nas brincadeiras dentro da sala. São recorrentes, ainda, as atitudes da professora intervindo nas organizações das crianças, com o objetivo de que não haja exclusões nas interações e nos grupos, conforme observado no episódio a seguir:

Na volta do lanche, a professora Karen organizou a sala, e pediu que alguém assentasse com Lídia, pois ela estava sozinha em uma mesa. Paula que estava na mesa com Giovana se prontificou e João Victor também. Daniel que estava com Bruno, Arthur e Valéria sentou com Giovana e Marina, a pedido da professora. (Notas do diário de campo, 25/09/2014).

Nas solicitações da professora Karen, ela se preocupava em não deixar que uma criança ficasse assentada sozinha em uma mesa, além de formar grupos mais heterogêneos no que se refere ao critério gênero, pois havia uma mesa com três meninos e a professora solicitou que Daniel assentasse em outra mesa com duas meninas. Ao observar a importância dada pelas crianças à escolha dos parceiros, podemos dizer que, no caso do espaço da sala, as crianças demonstravam mais interesse nas interações com os sujeitos, e o ambiente da sala e os artefatos presentes nela atuavam como um pano de fundo para mediar as interações. Dessa forma, pode-se afirmar que, quanto maior a quantidade de artefatos que o ambiente possui, mais constantes serão as interações entre as crianças, e haverá maior permanência nos grupos que forem formados. Nesta perspectiva, Rivero (2015) aponta que, quando estão na sala, as crianças têm acesso a uma diversidade de materiais e a um espaço delimitado que proporciona certa privacidade. Em contrapartida, nos espaços externos, há menor número de materiais, e os espaços são facilmente acessíveis e abertos, o que torna possível os movimentos e expressões variadas. Dessa forma, a sala pode ser identificada pelas crianças como “o espaço capaz de reunir maiores condições de abarcar e possibilitar o prolongamento de interações no

brincar” (RIVERO, 2015, p. 187).

A caracterização do ambiente da UMEI Criança Feliz apresentada neste capítulo deu visibilidade ao contexto estudado, indicando as possibilidades e limitações do ambiente nas interações entre as crianças, além de subsidiar a compreensão dos dados analisados, que serão expostos a seguir.

4. “VOCÊ QUER SENTAR AQUI?”: COMPREENDENDO AS INTERAÇÕES ENTRE OS GRUPOS DE CRIANÇAS.

Descemos para o lanche depois do horário habitual. No refeitório, Mariana me chamou e, apontando para seu lado no banco, disse: “você quer sentar aqui?”. Respondi que sim e me sentei. Ficou um pouco apertado, mas como foi uma solicitação dela, aceitei. (Notas do diário de campo, 07/10/2014).

As análises realizadas permitiram ampliar nossa compreensão sobre o modo como as crianças interagem em grupos no ambiente da Educação Infantil. Por meio de uma análise minuciosa do diário de campo, entrevistas com as professoras e filmagens, foi possível realizar as interpretações que serão apresentadas a seguir. A Educação Infantil se apresenta como um ambiente de relações e, dessa forma, as crianças estão em constantes interações, seja com seus pares, seja com os adultos. Por serem as interações ações tão complexas, as análises aqui apresentadas focalizaram as interações entre as crianças, privilegiando as ações que objetivavam a entrada e a permanência delas nos grupos de pares.

Com base na observação e na análise do material empírico coletado no campo de pesquisa, as interações mantidas pelas crianças pesquisadas puderam ser caracterizadas por três modos distintos, que possibilitaram um agrupamento inicial das situações observadas em três categorias definidas pela sua gênese ou objetivo: houve interações que não buscavam a criação de vínculos, ou seja, ocorriam porque os sujeitos estavam dividindo um mesmo ambiente e desenvolvendo atividades semelhantes, mas não havia interesse maior naquela interação. Em contrapartida, observaram-se as interações que buscavam criar vínculos que, neste caso, eram tentativas de manter relações bem sucedidas com o outro. Finalmente, verificou-se as interações que eram já estabelecidas, sendo que estas ocorriam quando um vínculo havia sido criado com sucesso. A seguir, são apresentados alguns episódios que podem exemplificar esses tipos de interações.

No horário solicitado, as crianças deixaram os brinquedos no lugar e subimos para as brincadeiras no pátio coberto, em razão das comemorações pelo dia das crianças: tinha pula-pula, piscina de bolinhas e cama elástica. As crianças se dividiram nos brinquedos e não se importaram em entrar neles com crianças da outra turma. Paula e Giovana, inclusive, se divertiram e brincaram em brinquedos diferentes. Observei que Edson estava na fila da cama elástica, mas iam chegando outros e passando na frente dele, sem que ele reclamasse. Paula também tentou passar na frente de Arthur dizendo que ele estava saindo do lugar, mas não conseguiu, pois ele não deixou.

Fiquei observando e notei que Giovana empurrou a fila várias vezes e, depois, reclamou com a professora da outra turma de 5 anos (algo que não entendi), que chamou a atenção de Arthur. Eles voltaram para fila e vi que mesmo as crianças da outra turma passavam na frente de Edson. Ele foi, então, para o lado do brinquedo e observava os colegas brincarem, e não retornou para fila, mesmo quando ela diminuiu. Ao final, vi que ele reclamou por não brincar na cama elástica. Durante o tempo das brincadeiras, as crianças escolhiam os brinquedos de seus interesses, interagindo com as crianças que estavam neles. (Notas do Diário de Campo, 08/10/2014).

Nesse episódio, é possível observar que as crianças se empenhavam em usufruir dos brinquedos disponíveis no ambiente e as interações mantidas não objetivavam criação de vínculos entre as crianças. No caso da fila, isso é ainda mais evidente, pois as crianças dialogavam e interagiam com o interesse na organização da mesma. No episódio narrado a seguir, entretanto, há um vínculo já estabelecido.

Quando a outra turma de crianças de 5 anos chegou, entramos no parquinho novo e a professora delas ligou a mangueira. Todos correram para água, pulando e gritando. Observei que, logo em seguida, Daniel, Gabriel, Valéria e Bruno brincavam no escorregador. Aninha transitava entre a água e o escorregador, seguida dos demais que estavam no escorregador. Marina e Camila ficaram em um lado brincando com as bonecas que levaram. As professoras revesaram-se no controle da mangueira. Em um certo momento, Giovana saiu da água e disse que estava com frio. A professora Karen sugeriu que ela ficasse no sol. Ela então pegou o roupão mas não o vestiu; deitou-se em cima dele para tomar um banho de sol. As outras crianças observaram-na e, em seguida, logo que ela levantou, Arthur, Valéria, Paula, Mariana e João Victor também estavam esticando suas toalhas no chão e deitando para tomar banho de sol, assim como quase todas as crianças que estavam no pátio. As professoras decidiram, então, desligar a torneira. Bruno, João Victor, Valéria e Paula foram brincar na poça que se formou onde a água estava sendo jogada, pulando na água e deitando no chão. Em seguida, Giovana se juntou com Paula e se deitaram na sombra. Valéria pegou a bola de Giovana e, brincando com Bruno, a jogou no telhado da casa ao lado. As crianças ficaram agitadas, à medida que foram sabendo do ocorrido, e todas se erguiam no muro, com a ajuda dos colegas, para ver a bola. Em seguida, as crianças voltaram a circular. Foram para a água, escorregaram, pegaram brinquedos, e algumas delas reclamaram de frio, até que chegou a hora da subida. (Notas do Diário de Campo, 24/09/2014).

Esse trecho se refere a um banho de mangueira organizado pelas professoras referências das duas turmas de cinco anos. Observa-se que as crianças demonstravam um entrosamento durante as brincadeiras, ou seja, elas circulavam livremente pelos grupos e brincadeiras, sem desenvolver ações que objetivassem o acesso ao grupo de crianças, visto que esse acesso já era garantido pelos vínculos existentes entre as crianças. No que se refere às interações que objetivavam a criação de vínculos, haverá a abordagem do tema no decorrer desta seção. Considerando que este trabalho se propõe a compreender como ocorrem as interações, optou-se por discutir apenas as interações em que as crianças buscavam criar vínculos, apontando desde já uma abertura para estudos posteriores que se ocupem das demais formas de interação observadas.

Daniela, a professora apoio da turma observada, destacou que, em todo o tempo, as crianças estavam interagindo e, além disso, que as interações entre as crianças ocorriam de forma muito rápida. Ao ser perguntada sobre como ela percebia as interações entre as crianças da Turma do Oceano no início do ano letivo, a professora afirmou que

no início, elas ficam um pouco, assim, né? Achando que elas são meio que invasores da salinha mesmo, mas eu acho que a interação entre criança ocorre muito rápido. Muito rápido. Tipo a Lídia: a Lídia estava de manhã, foi para a tarde, aí, quando ela voltou, teve uma certa rejeição assim, os meninos já ficaram, mas assim, foi rapidinho, na segunda semana (DANIELA, professora entrevistada em 04/11/2014)

A partir do apontamento feito pela professora Daniela, e a partir dos dados analisados, pode-se afirmar que, para interagir em grupos, as crianças utilizavam de estratégias, criando seus próprios mecanismos, para superarem as dificuldades encontradas nas tentativas de estabelecerem interações com seus iguais. Corsaro (2011) nos auxilia nesta interpretação, ao afirmar que, na tentativa de superar essas dificuldades de acesso ao outro, as crianças criam suas próprias estratégias de aproximação e não limitam seus contatos sociais a um ou dois colegas. Ao interagirem, elas desenvolvem relações estáveis com vários deles, como uma maneira de maximizar a probabilidade de ingresso bem-sucedido e interação satisfatória com as demais. Ferreira (2004) colabora para o entendimento do que são as estratégias utilizadas pela criança. De acordo com a autora, é a partir da qualificação e do uso do corpo pelas crianças que elas desenvolvem suas experiências de proximidade. Dessa forma, o corpo constitui-se como um facilitador inicial de reciprocidade, certificando a criança sua aceitação ou impedimento ao seu ingresso e à participação no grupo de pares. Nas palavras da autora:

São estas pré-qualificações e categorizações do corpo bem como os usos sociais que as crianças delas fazem, que começam por ser evidenciados nas suas experiências de proximidade quando escolhem com quem se identificam mais ou menos para desenvolver ações comuns. Nesta medida, o corpo, enquanto manifestação do gênero e da idade, pode constituir-se num primeiro facilitador da emergência da mutualidade, confirmando à criança a sua aceitação e pertença, ou num impedimento à sua entrada e participação na cultura e no grupo de pares” (FERREIRA, 2004, p. 71-72).

Estratégia é, portanto, uma forma da criança demonstrar para o outro um interesse em estabelecer interações e compartilhar ações, por meio de um esforço para fazê-lo (BORBA, 2005). Em outras palavras, estratégia é um meio utilizado pelas crianças para criar tentativas de acesso aos grupos de pares. Nesta mesma direção, podemos dizer que as crianças criam estratégias de acesso, entendidas como “uma variedade de estratégias que crianças pequenas

empregam para obter acesso a grupos de brincadeiras em ambiente pré-escolares” (CORSARO, 2011, p. 346). Dantas (1992) aponta, a partir dos estudos de Wallon que o ser humano, em todos os momentos da história da espécie ou na história individual, dispõe de recurso para se unir com seus semelhantes. O uso do termo estratégia se reporta, então, às ações desenvolvidas pelas crianças, para estabelecerem interações com outras crianças, conjugando o uso da linguagem corporal e verbal.

Estratégia não deve ser aqui entendida como uma ação planejada e premeditada antecipadamente pelos pequenos, uma vez que o material empírico coletado nesta pesquisa não é o bastante para fazer tal afirmação, mas uma ação realizada a partir de uma tomada de decisão frente a uma situação que desperta na criança o interesse em se integrar naquela situação. O objetivo da ação é consciente, iniciar ou manter uma interação, mas a decisão sobre qual ação adotar para alcançar esse objetivo é espontânea, visto que, para tomar a decisão, “as crianças trazem os conhecimentos individuais construídos nas suas experiências cotidianas dos seus mundos sociais e culturais mais amplos e os assumem tacitamente como elementos partilhados da interação, iniciando uma ação conjunta” (BORBA, 2005, p. 152). Essa ação espontânea se faz a partir de como “os usos sociais do corpo, aliados a estratégias de interação social onde se mobilizam diferenciadamente competências e conhecimentos sociorelacionais adquiridos nas relações familiares e na comunidade e determinados recursos socioemotivos” (FERREIRA, 2004, p. 73).

Pode-se supor que a busca por criar e utilizar estratégias na tentativa de estabelecer interações com as outras crianças ocorre porque “obter acesso a grupos de brincadeiras, manter a interação e fazer amigos ainda são árduas tarefas para crianças em idade pré-escolar” (CORSARO, 2011, p. 161). A partir deste ponto de vista, Ferreira (2004) acrescenta que não basta ser classificado como criança para que se torne capaz de desenvolver ações de interação imediatas com outras crianças. Por mais que pareça aos olhos dos adultos, brincar com outra criança não é uma atividade tão simples, bastando apenas o agrupamento de duas ou mais crianças (BORBA, 2005). Observamos que as crianças constroem dois tipos de categorias estratégicas para ingressar em ações com outras crianças, sendo elas de entrada e permanência. Para iniciar uma aproximação e ter acesso a seus pares e, assim, se organizar em grupos, as crianças utilizam das estratégias de entrada. Quando obtém o acesso ao outro ou ao grupo, utilizam novas estratégias para manter relações estáveis e garantir sua permanência no grupo, ou para que seja possível retornar a ele, posteriormente, com facilidade, visto que, de

acordo com Müller (2008), após ser aceito como membro do grupo, a entrada se torna automática nas brincadeiras e encontros seguintes.

Quando as crianças utilizam destas estratégias é necessária a aceitação do outro para que a interação se inicie e/ou permaneça, uma vez que assumir a condição de participante regular nas rotinas culturais da infância exige que haja outras crianças dispostas a aceitarem compartilhar uma ação comum (FERREIRA, 2004). Dessa forma, podemos dizer que a aceitação ou resistência (BORBA, 2005) do outro é entendida como uma resposta para a estratégia utilizada, resposta esta que pode ser positiva, quando há aceitação, ou negativa, quando há resistência. Cabe ressaltar, a partir dos apontamentos de Ferreira (2004), que o modo como a criança consegue ou não ampliar os efeitos de uma estratégia adotada por meio do uso social do corpo pode facilitar ou dificultar o processo de entrada no grupo de pares. Com isso, as respostas podem ser entendidas como sendo “afirmações em que a criança responde a uma pergunta, convite ou comando prévios, feitos por outro integrante, ou justifica porque agiu, ou deixou de agir de determinada maneira” (SESTINI, 2008, p. 75). Borba (2005) destaca que a reação de resistência pode ser expressa por gestos que indiquem impedimento contra a tentativa de entrada, tais como um empurrão, ou um movimento de braço por exemplo. Nesse caso, identificamos ser este uma resposta não verbal, uma vez que a resposta é dada por meio de ações, não sendo empregado o uso da fala. A expressão verbal para as respostas se dá com a criança, negando ou aceitando a entrada do outro, dizendo, simplesmente, não ou sim, ou mesmo justificando a resistência ou aceitação adotada.

Sestini (2008) destaca que o ser humano desenvolve comunicações verbais e não verbais, sendo que vários sinais não verbais podem ser utilizados para substituir uma fala, como um aceno no lugar de dizer “tchau”. Ainda, segundo a autora, “a comunicação não verbal é evidente, principalmente na primeira infância, quando as crianças ainda não possuem ou não dominam a linguagem” (SESTINI, 2008, p. 9). Dessa forma, também as estratégias adotadas pelas crianças, na tentativa de obter acesso aos grupos de pares, podiam ser por meio de ações verbais ou não verbais. Conforme destaca Martins Filho (2008), é preciso reconhecer a capacidade comunicativa das crianças. Suas ações são um processo de constante recriação da cultura, e é o fundamento da dinâmica nos processos de socialização das crianças com seus pares. Assim, a socialização é compreendida, também, como um efeito das relações entre as próprias crianças, através de uma comunicação verbal e não verbal.

É importante destacar que, para cada estratégia utilizada, havia sempre uma resposta que podia ser positiva ou negativa, uma vez que as crianças tendem a proteger os seus espaços compartilhados dos ingressos de outros, e os novos participantes da interação podem necessitar alinhar suas ações em conformidade com os demais, sob pena de serem excluídos da interação (FERREIRA, 2004). Dessa forma, o movimento dinâmico de agir com determinada estratégia e a resposta dada a esta ação estratégica é que vai configurando a interação: “a análise das tentativas de entrada nas brincadeiras e dos índices associados de aceitação e de resistência demonstra que o processo interativo responsável pela construção das brincadeiras conjuntas é altamente complexo e regido por normas e valores partilhados” (BORBA, 2005, p. 211).

Podemos observar que toda ação, seja estratégia ou resposta, podia ser verbal ou não verbal. É interessante observar que, mesmo quando havia uma resposta negativa para uma estratégia de entrada, ocorreu uma interação, entretanto, esta não obteve sucesso. E, a partir de uma resposta negativa, novas estratégias são criadas, até que haja uma resposta positiva e, então, parte-se para a criação das estratégias de permanência. Para estas últimas, as respostas também se mostram padronizadas, sendo positivas, quando a interação se mantém, e negativas, quando a interação se desfaz. A experiência interativa das crianças pode não ser tarefa fácil, pois, quando há respostas negativas ou resistências, será preciso que a criança busque um novo parceiro para entrar em outra atividade em curso, ou mesmo permaneça sozinha; são inúmeras as possibilidades de jogo estratégico para serem aceitas ou aceitar e rejeitar, ou para superar a rejeição (FERREIRA, 2004).

As estratégias que foram observadas como sendo as mais utilizadas pelas crianças foram descritas a partir da própria observação das ações realizadas. A seguir, esses momentos de iniciar e manter uma interação serão discutidos.

4.1. Tentativas de acesso ao grupo de pares

Conforme destacado, as estratégias de entrada utilizadas pelas crianças podiam ser verbais ou não verbais. Essas crianças utilizavam-se de variadas estratégias para terem acesso ao outro e buscar estabelecer uma interação. Estudos de Vigotsky apontam que a brincadeira, além de ser uma forma predominante de atividade na infância, tem um papel central para a

criança, em seus processos interativos e de desenvolvimento (VIGOSTSKY 2007a; 2007b). Assim, observou-se que, em grande parte dos casos, as tentativas de acesso ao outro objetivavam o ingresso em brincadeiras, ou o desejo de iniciar uma. Brincadeira aqui entendida como uma situação imaginária criada pela criança, como forma de distinguir a atividade do brincar de outras formas de atividade (VIGOTSKY, 2007b).

Corsaro (2011) sugere a existência de formas de socialização diversas nas relações sociais e na história dos grupos e dos pares, sendo necessário entender essa socialização como um processo grupal e não individual. A vivência dessas rotinas sociais entre os pares, além de permitir a experiência de criança entre crianças, também passa a integrar uma vida social em grupo (FERREIRA, 2004). Observou-se, assim, que uma das principais estratégias de entrada foi o pedido ou convite para realizar uma ação. Esta estratégia pode ser considerada como sendo uma estratégia verbal, uma vez que requer a solicitação ou declaração direta da participação do sujeito no grupo (BORBA, 2005). Na maioria das vezes, esta ação era para uma brincadeira, mas também havia outras situações. Este tipo de estratégia pôde ser vivenciada na situação abaixo descrita:

Aninha pegou duas bonecas Pollys e algumas roupas e veio brincar na mesa ao lado de onde eu (pesquisadora) estava assentada. Em um dado momento, ela me entregou uma dizendo “toma”, e saiu. Coloquei a boneca em pé sobre a mesa; Aninha voltou, pegou a boneca e brincou um pouco; em seguida, se virou pra mim e disse “brinca comigo?”; respondi “sim” e ela me entregou, novamente, a boneca Polly dizendo “você é essa”. (Notas do Diário de Campo, 19/09/2014)

Na passagem descrita, Aninha expressou seu desejo de iniciar uma interação com a pesquisadora a partir de um convite direto: “brinca comigo?”, e recebeu uma resposta positiva. Aninha fez um convite direto, mas uma estratégia de convite podia também ser expressa de outras formas, conforme a situação abaixo:

Quando Giovana chegou e foi tirar a agenda, pegou dois estojos, um que ela normalmente leva e um outro, chamando Paula para ver e dizendo que o trouxe por engano. Assentaram na mesa que eu estava e Mariana que estava ao meu lado se juntou a elas, para ver o estojo. Quando Valéria entrou na sala, Giovana falou “Valéria vem ver o meu estojo novo”. Valéria entregou a sua agenda e se aproximou da mesa. Giovana mostrou o tal estojo e disse “ele não é novo; já tenho ele há um tempinho; só que é a primeira vez que eu trago ele”. As meninas ficaram mexendo nos dois estojos e conversando. (Notas do Diário de Campo, 29/10/2014)

Neste caso, Giovana também fez um convite à Valéria, para iniciar uma interação. Ela não utilizou uma pergunta direta, mas a convidou, já informando o objetivo da interação, e teve de Valéria uma resposta positiva, que se juntou as colegas para ver o tal estojo. Sestini (2008) destaca que os convites para estabelecer interações englobam todas as formas das

crianças convidarem alguém para interagir. Essas situações de uso da estratégia de convite foram observadas em vários outros momentos, como também no episódio abaixo:

Algumas crianças ainda estavam organizando suas mochilas e a equipe dos transportes escolares começaram a chegar. Mariana foi a primeira a sair. A professora Karen ficou na porta, liberando as crianças. Valéria e Bruno colocaram suas mochilas para frente e brincavam de dar “encontrão” com as mochilas. A professora Karen solicitou que parassem e procurassem um lugar para se assentarem. Eles foram para uma mesa, e Valéria disse “Vem, Aninha!”.

João Victor e Lídia também sentaram-se à mesa e Aninha foi sentar na cadeira da mesa ao lado e que estava bem perto de Valéria. (Transcrição de videogravação realizada em 27/10/2014)

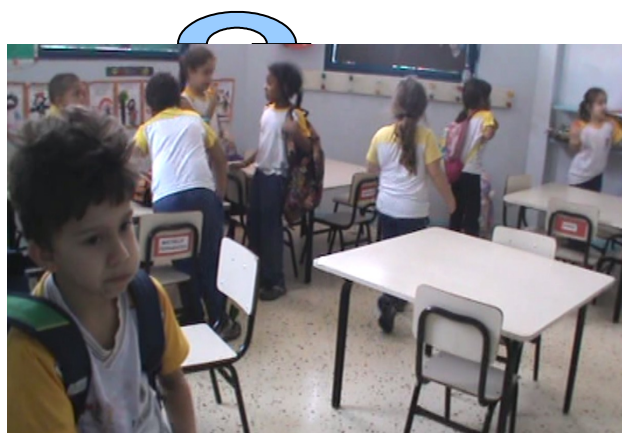


Figura 17: crianças aguardando o momento da saída (extraído das filmagens em campo)

No episódio descrito, há também um convite verbal de Valéria para que Aninha acompanhe a ela e o colega da turma. A colega, por sua vez, dá uma resposta positiva não verbal e se senta próximo a ela, mesmo não havendo lugar à mesa. Também aqui o convite de Valéria não é expresso formalmente, mas observa-se claramente que Aninha foi convidada a fazer parte da interação quando Valéria a chama para acompanhar o grupo. Na imagem acima se vê, no fundo da sala, o momento em que Aninha, já com sua mochila nas costas, chega próximo a Valéria e se prepara para assentar na cadeira ao lado da colega.

Além disso, o pedido para brincar também era recorrente nas tentativas de se estabelecer interações. Neste caso, é interessante observar que, em geral, o pedido era direcionado ao que podemos chamar de “o dono da brincadeira”, ou chefe, conforme sugere Borba (2005). As brincadeiras, em geral, “pertenciam” a uma criança, que era responsável por definir quem podia ou não brincar, além de resolver os possíveis conflitos e questões que surgissem, referentes à organização da brincadeira. Nesta direção, Borba (2005) pontua que a

referência a um dono da brincadeira delimita o processo de aceitação e resistência a uma estratégia de entrada, visto que é a esse chefe que as crianças se dirigem, para obter o desejado acesso a brincadeira. Nas palavras da autora:

Apesar de não representar um tipo de resistência característica do grupo, a referência ao chefe é algo que baliza o processo de entrada e de resistência, na medida em que, em geral, é ao companheiro que a criança identifica como chefe que a criança se dirige para obter acesso à brincadeira e, no caso de se dirigir a outra criança do grupo, esta costuma pedir permissão ao chefe em nome da criança ou aconselhá-la a fazê-lo por ela mesma. (BORBA, 2005, p. 196).

Na situação mencionada abaixo, verifica-se uma estratégia de pedido que foi direcionado para o dono da brincadeira:

Em certo momento, João Victor brincava com o celular de Gabriel que circulava pela sala. Daniel ingressou na brincadeira de boneca das meninas, dizendo que era o pai, mas, quando Gabriel quis brincar, Valéria disse que tinha que pedir a Giovana, porque a brincadeira era dela. Ele pediu a Giovana, que estava em outra mesa, mas ela não deixou. (Notas do Diário de Campo, 31/10/2014).

Neste caso, quando Gabriel se interessou em iniciar uma interação com os colegas, foi direcionado pelos mesmos para “a dona da brincadeira”, Giovana, que era reconhecida pelos colegas como tal, mas participava de outra interação. Gabriel obteve dela uma resposta negativa. Borba (2005) destaca que, em geral, o recurso de perguntas ou declarações diretas de participação, como estratégia de entrada, é utilizado por crianças que possuem expressivo conhecimento e intimidade com o grupo, ou parte do grupo ao qual desejam ter acesso. Ao contrário, quando a criança não tem esse contato mais próximo do grupo no qual deseja ingressar, como no caso de Gabriel, que não tinha o costume de interagir frequentemente com Giovana, a sua entrada pode ser sentida como uma ameaça de rompimento ou mudanças ao espaço interativo e, por isso, é mais comum receber uma resposta negativa. Assim, uma aceitação de entrada é facilitada pelo pertencimento da criança ao grupo e a sua participação não se apresenta como risco de ruptura a ação que se desenvolve, visto que o grau de conhecimento construído e compartilhado entre as crianças durante um longo período de experiências similares de brincadeira parece assegurar uma interação menos frágil (BORBA, 2005). É ainda interessante observar que tanto a estratégia utilizada quanto a resposta recebida no episódio descrito acima foram verbais.

Observou-se, ainda, que a criança considerada como chefe podia estar ou não inserida na brincadeira e, em alguns casos, ela era apontada pelo grupo como “dona da brincadeira”, enquanto participava de outra brincadeira, já em outro grupo, a exemplo de Giovana no episódio anterior, o que demonstra que as crianças encaravam de forma natural a existência de

um “dono ou chefe nas brincadeiras”.

Essa posição se dá porque as crianças percebem esse “dono ou chefe” como alguém que assume um papel de diretor que orienta e coordena as ações, mas não de forma autoritária (BORBA, 2005), zelando pelo equilíbrio e integridade do grupo. Nesta perspectiva, as professoras da turma afirmam que as crianças conseguem se organizar e alguma age com mais autonomia, assumindo a liderança do grupo. Nas palavras da professora Karen:

Têm aquelas que são mais tipo liderança. Conseguem liderar um grupo. Então, propõe uma brincadeira, você acaba puxando as outras. Acho que na sala também é assim, tem aqueles que você vê que tem mais autonomia de organização (tipo) de divisão de material, de proposta pra pegar. (...) Eu vejo assim (muitos gostam) muito de copiar, se um tá fazendo, quer fazer igual também. Mas acho que tem aqueles que já têm aquele espírito mais de liderança, que consegue liderar. (KAREN, professora entrevistada em 06/11/2014)

A professora Daniela também apresenta sua posição com relação à organização das crianças para as brincadeiras, conforme sua fala abaixo:

Eu não sei, têm casos e casos. Teve uma vez aqui e lá aconteceu isso, que eu tava mexendo nas coisas aqui e elas mesmo pegaram minha batata quente, sentaram e elas começaram a brincar sozinhas. E eu fiquei assim olhando, fingindo que não tava vendo, mas elas brincaram direitinho, sem o menor conflito. (DANIELA, professora entrevistada em 04/11/2014)

Na situação descrita a seguir, há também a utilização de uma estratégia de entrada verbal com o pedido para brincar, onde a criança Lídia é direcionada para o dono da brincadeira, por sua colega que já participava da interação. Lídia recebeu uma resposta positiva não verbal, pois foi entendido que a mesma já fazia parte da interação.

Em seguida, fomos para o parquinho coberto, pois já estava no horário da turma. As crianças chegaram correndo. Inicialmente, pensei que brincavam de pega-pega, mas logo vi Daniel dizendo que brincavam de polícia ladrão. Lídia reclamou com a professora que Valéria não a deixava brincar. Karen disse apenas para conversar com ela. Lídia foi atrás de Valéria que atendeu ao pedido da professora, e Lídia pediu para brincar. Valéria disse que a brincadeira era da Giovana. Lídia, então, saiu correndo atrás de Giovana, para pedir para brincar, mas Giovana saiu correndo de Lídia, como se, penso eu, imaginando que Lídia brincava e queria pegá-la. (Notas do Diário de Campo, 20/10/2014).

Observou-se que havia uma convergência nas respostas, uma vez que, na maior parte dos casos, as estratégias verbais obtinham respostas verbais e as estratégias não verbais recebiam respostas não verbais. Apenas casos esporádicos ocorriam como na situação acima, em que uma estratégia verbal recebia uma resposta não verbal e vice-versa. Ou seja, diante de uma situação de pedido ou convite, as principais respostas normalmente eram aceite ou recusa da solicitação feita, com dizeres que envolviam “sim” e “não” (BORBA, 2005; SESTINI, 2008). A fala é um elemento que controla o comportamento da criança, assegurando a esta a

capacidade de ser sujeito de seu próprio comportamento (VIGOTSKY, 2007a).

Outra importante estratégia de entrada observada foi o movimento de chegar e interferir ou se agregar a uma situação. A adoção desse tipo de estratégia exige que a criança faça uma observação prévia objetivando interpretar a situação a que deseja ter acesso (BORBA, 2005). Também, neste caso, a situação desejada poderia ser uma brincadeira ou outro tipo qualquer de ação. Esta estratégia se configurava como não verbal, uma vez que não havia uma fala principal, mas uma ação de demonstrar para o outro o interesse em realizar esta entrada. Ou seja, ainda que haja dizeres acompanhando esta ação, o que sobressai é a ação em si. Essas tentativas de acesso consistiam em a criança chegar próximo ao outro e interferir em uma interação que já estava organizada, de modo a se agregar na brincadeira sem um pedido formal. Borba (2005) sugere que, nesse tipo de estratégia, em geral, a criança pode se posicionar próxima ao grupo, olhando atentamente o desenvolvimento da brincadeira e, quando for o caso, acompanhar o deslocamento e as ações do grupo, ainda que a certa distância. Aos poucos, vai se integrando, de acordo com o comportamento dos participantes. É possível, ainda, nesse tipo de estratégia, conforme a autora, a criança apenas se colocar na área da brincadeira, fazendo o mesmo que as outras crianças e, dessa forma, demonstrando o seu desejo de brincar junto. Na situação a seguir, observamos um exemplo desse tipo de estratégia:

Gabriel colocou duas cadeiras, lado a lado na mesa onde eu estava e mais duas atrás e disse que era seu carro, e Daniel se aproximou e pediu para brincar. Edson, vendo as cadeiras, colocou a sua ao lado, formando uma fila com três cadeiras e Daniel se queixou com Gabriel dizendo “olha o que o Edson está fazendo”. Gabriel respondeu “mas o carro é meu” e Daniel retrucou “mas um carro só tem 4 lugares” e pediu licença a Edson colocando mais duas cadeiras atrás. Mesmo Daniel tendo alegado que um carro tem quatro lugares, ele mesmo colocou mais duas cadeiras, ficando então com seis lugares. Valéria trouxe alguns brinquedos das panelinhas e colocou sobre a mesa dizendo “eu também vou brincar”. Assentaram então Gabriel e Valéria na frente; Aninha e Daniel no meio, e Arthur e Edson atrás, e Valéria disse “nós vamos para a praia” enquanto Gabriel fingia estar dirigindo. (Notas do Diário de Campo, 23/09/2014).

Sobre o trecho anterior, podemos fazer diversas observações. O mesmo inicia com uma estratégia de entrada verbal, já discutida anteriormente, feita por Daniel, ao pedir a Gabriel para brincar, sendo este o dono da brincadeira. Observamos que, nesta situação, enquanto dono da brincadeira, Gabriel não somente permite o ingresso dos colegas na interação, como também resolve o conflito de organização entre Daniel e Edson a partir da sua posição na interação. Edson utiliza de uma estratégia de entrada não verbal, interferindo e se agregando a brincadeira. Ele não faz um pedido formal e nem mesmo utiliza palavras, mas

chega e se insere em uma situação, acabando por receber uma resposta positiva não verbal, pois mesmo havendo com sua presença um desconforto inicial para Daniel, Edson fica e participa da brincadeira. Valéria também utiliza da interferência para se agregar a brincadeira, trazendo seus brinquedos e completando sua ação com a afirmação “eu também vou brincar”. Borba (2005) sugere que dar ou levar um objeto para o grupo é uma condição para ser aceito pelos participantes ao afirmar que

Ao tentar entrar em uma brincadeira levando um objeto, a criança não está ameaçando aquele espaço interativo como mais alguém que chegou para partilhá-lo, mas, ao contrário, como alguém que está contribuindo para o enriquecimento do mesmo e que pode brincar junto sem representar uma ameaça potencial de ruptura. (BORBA, 2005, p. 190).

Conforme destacado anteriormente, para uma estratégia não verbal, as principais respostas obtidas eram também não verbais. Para esta última estratégia apresentada, observou-se, nas interações, uma resposta positiva não verbal quando a brincadeira ou situação se manteve com a chegada e participação de uma nova criança. Como resposta negativa não verbal, observou-se que a criança que chegava era ignorada, não recebendo atenção do outro ou dos demais. Nesse caso, a criança que usou a estratégia podia até mesmo sair e tentar nova estratégia em outro grupo, conforme sugere a situação abaixo:

Daniel ingressou na brincadeira de boneca das meninas dizendo que era o pai, mas, quando Gabriel quis brincar, Valéria disse que tinha que pedir a Giovana, porque a brincadeira era dela. Ele pediu a Giovana, que estava em outra mesa, mas ela não deixou. Mariana e Camila brincavam no chão com um livro que fazia sons e Gabriel se aproximou e ingressou na brincadeira. (Notas do Diário de Campo, 31/10/2014).

Gabriel faz duas tentativas de iniciar uma interação, utilizando estratégias diferentes. Na primeira tentativa, ele utiliza de uma estratégia de entrada verbal, fazendo um pedido formal ao “dono da brincadeira”, mas recebe uma resposta negativa também verbal. Em seguida, Gabriel muda sua estratégia para a nova tentativa de iniciar uma interação, utilizando uma estratégia de entrada não verbal, ao se aproximar e já se agregar à brincadeira sem uso da fala. Nesse caso, ele tem sucesso com sua nova estratégia, uma vez que recebe uma resposta positiva não verbal, pois as meninas aceitam e não se opõem a sua presença. Ao observar esse episódio, temos um exemplo de que “brincar requer a interação verbal e/ou não verbal, alternada e em sequência, o que reitera as interações como base para o desenvolvimento de ações comuns” (FERREIRA, 2004, p. 89).

Sendo assim, uma resposta negativa manifestada pelo grupo a uma tentativa de acesso por uma criança implicava, geralmente, da sua parte, a criação de novas tentativas que

precisavam de determinados ajustes em relação à ação inicial. As novas tentativas podiam ocasionar novas resistências ou respostas positivas e, nesse caso, a forma de participação do novo membro era concedida (BORBA, 2005), conforme ocorreu com a criança Gabriel. A partir do episódio observado, é possível perceber que também determinados conflitos ou situações conflitantes normalmente servem para fortalecer os laços interpessoais e organizar os grupos sociais (CORSARO, 2011). Além disso, a experiência das crianças com as resistências ou respostas negativas às suas tentativas de acesso através das estratégias utilizadas, leva-as a adquirirem um conjunto complexo de formas de acesso que possibilitam a participação e o compartilhamento de significados nas brincadeiras (BORBA, 2005).

As estratégias de entrada apresentadas foram as mais recorrentes durante as observações. Após ter sucesso nestas estratégias, as crianças criavam novas estratégias, desta vez, para permanecer e manter a interação iniciada. A seguir, essas estratégias de permanência serão discutidas.

4.2. Preservando as interações no grupo de pares

Conforme afirmado anteriormente, após receber uma resposta positiva em uma estratégia de entrada, as crianças criavam estratégias para permanecer no grupo ou manter a interação com a outra criança, durante o período de seu interesse, ou mesmo para garantir um acesso mais fácil da próxima vez que utilizassem uma estratégia de entrada. Nessa perspectiva, Ferreira (2004) afirma que tornar-se um ator social nas rotinas da cultura de pares requer a aceitação do outro em participar numa ação comum. Essa condição é complexa, uma vez que as pessoas podem abandonar repentinamente uma ação comum na qual estavam envolvidas. Uma das principais estratégias de permanência observadas foi o diálogo, sendo este uma estratégia verbal. Neste caso, durante a interação, as crianças conversavam ativamente sobre assuntos diversos relacionados ou não à ação que desenvolviam, conforme apresenta o episódio abaixo observado:

No refeitório, observei Giovana conversando com os colegas enquanto lanchavam. Ela dizia: “Na minha casa não tem mangueira, tem uma piscina com um tobogã.... (pensou um pouco) Gente eu vou fazer uma festa na piscina lá em casa, e vou chamar você, você e você (apontando para Bruno, Valéria, Aninha, Lídia e Paula). Nós podemos fazer um piquenique... vai ter churrasco”.

Bruno comentou, com empolgação, “eu adoro churrasco” e Giovana completou

“pipoca, cachorro quente... Vai sim”. Paula questionou, então, se Mariana iria ser convidada e Giovana disse “sim, porque eu também gosto dela”. Em seguida, disse “todo mundo vai ser convidado, menos o Edson”. Arthur e Edson estavam na mesa ao lado lanchando e nem ouviram a conversa. Subimos com a professora Daniela e Giovana foi contando para a professora sobre a 'festa na piscina' que ela pretendia fazer. (Notas do Diário de Campo, 23/09/2014).

Giovana inicia a conversa com os colegas afirmando que na casa dela não tem mangueira, provavelmente, porque, no dia seguinte a esta observação, as crianças fariam um banho de mangueira na escola. Giovana desenvolve um diálogo com um grupo de crianças da turma sobre uma possível festa em sua casa. Tendo a festa sido realizada ou não, observa-se que o diálogo proposto pela criança se apresentou como um meio de manter ou prolongar a interação do grupo durante o lanche da manhã.

Além desta estratégia, observou-se também a cooperação como uma forma de estratégia de permanência não verbal utilizada pelas crianças. Este tipo de estratégia é entendido à luz da teoria de Piaget, ao destacar que a cooperação, um dos tipos de relação social já discutido anteriormente, presume a coordenação das ações ou operações de dois ou mais indivíduos (LA TAILLE, 1992). Estudos de Vieira e Lino (2007) apontam que as experiências de interação com os pares, na perspectiva de Piaget, possibilitam o aprendizado da cooperação, onde há uma tomada de consciência de si e do outro, ao levar em conta não só as intenções e desejos próprios, mas também os dos outros. Borba (2005, p. 214) complementa este pensamento ao afirmar que “as crianças desenvolvem suas ações em coordenação umas com as outras, buscando articular seus pontos de vista com os pontos de vista dos outros”, a fim de manter a interação estabelecida. Dessa forma, as crianças que tiveram uma entrada bem sucedida em uma interação cooperavam desenvolvendo ações para que a interação iniciada permanecesse.

Daniel, Gabriel e Heitor retornaram para a brincadeira do carro com as cadeiras. Arthur assentou na 2ª fila de cadeiras e Daniel falou para Gabriel “papai você me empresta o carro para eu buscar meu amigo?”. Gabriel respondeu “sim, mas esse é meu carro novo”. Daniel assentou na frente e fingiu que dirigia, quando Arthur saiu correndo da cadeira e Daniel disse “o cachorro fugiu”; olhou para Gabriel e falou “papai o cachorro fugiu”, e os dois saíram correndo atrás de Arthur. (Notas do Diário de Campo, 23/09/2014).

Observa-se que as crianças cooperam com a brincadeira que está sendo desenvolvida. Elas não se opõem e se adaptam às situações que vão surgindo na interação que já está estabelecida, ou seja, vemos que Arthur decide sair correndo, e os colegas dão continuidade a esta ação dele, cooperando para que a interação permaneça. De acordo com Borba (2005), na cooperação, há um esforço conjunto de todos os participantes para cumprirem determinada

tarefa proposta pelo grupo de brincadeira, na qual cada criança colabora na execução do seu papel na produção conjunta de uma ação comum. Em uma brincadeira ou ação cooperativa há, portanto, divisão de tarefas e execução de papéis (SESTINI, 2008). Para Piaget, a igualdade intelectual, a reciprocidade e o respeito mútuo são elementos indispensáveis à cooperação (VIEIRA E LINO, 2007). No caso das estratégias de permanência utilizada pelas crianças, as respostas obtidas eram majoritariamente positivas e não verbais, pois já havia uma interação mantida, consistindo na continuidade da situação que ocorria. Nesta perspectiva, Ferreira (2004) reflete que

os modos rotinizados de agir, pensar, comportar e relacionar, convencionados socialmente pelas próprias crianças, sedimentados no tempo e nos espaços e transcendendo as crianças que individualmente os produziram, quando são acionados pelo(s) subgrupo(s) ou grupo de crianças, passam a organizar e a regular as ações individuais e coletivas. Ou seja, a constranger ou a obrigar os participantes a alinhar as suas ações em conformidade, sob pena de se verem excluídos. (FERREIRA, 2004, p. 65)

Além das estratégias apresentadas, as análises dos dados sugeriram o uso de mais um tipo de estratégia que podia se configurar tanto como tentativa de entrada quanto de permanência no grupo, dependendo da situação em que ocorria, sendo ela a ajuda ou apoio. As crianças, sujeitos desta pesquisa, por sua vez, ao adotar a estratégia de apoio ou ajuda para iniciar ou manter uma interação, o faziam, possivelmente, porque entendiam a necessidade do outro e se dispunham em contribuir, dessa forma, percebendo a percepção do outro. O desejo de ajudar ou apoiar o outro em uma interação é melhor entendido a partir da perspectiva Walloniana, ao tratar da emoção. Assim, através da criação de um vínculo para uma ação comum, o contágio afetivo supre a insuficiência dos instrumentos intelectuais, criando os elos necessários à ação coletiva, na qual a emoção se configurará como uma forma de solidariedade afetiva (DANTAS, 1992). A estratégia de ajuda ou apoio podia ser verbal ou não verbal, e ambas ocorrendo ao mesmo tempo. Segue um exemplo deste tipo de estratégia:

Arthur terminou a atividade primeiro e ficou circulando pela sala. Edson estava entregando seu desenho à professora Karen, mostrando que tinha feito ele e o dinossauro. Arthur chegou perto e pediu para ver. Em seguida disse que Edson esqueceu-se de fazer os espinhos do dinossauro; pegou o desenho na mão da professora e falou com Edson “eu te ajudo”. Pegou uma canetinha e colocou uns traços saindo das costas do dinossauro. Edson continuou com o desenho na mão, quando Arthur terminou, só o entregando para professora depois. (Notas do Diário de Campo, 18/09/2014).

No caso apontado, Arthur se oferece para ajudar Edson, como uma estratégia de entrada para iniciar uma interação com o colega, se expressando verbalmente. Ele recebe uma resposta positiva, pois o colega não refuta o seu auxílio. Segundo Ferreira (2004), considerar

as perspectivas e o papel do outro é uma condição primordial no estabelecimento de acordos que permitem ou não uma abertura do brincar, conferindo à criança um modo de se constituir como ator social. Em contrapartida, no episódio abaixo observado, essa ajuda irá se configurar como uma estratégia de permanência:

Antes de descermos para o lanche, Tarcimary explicou como seria a organização do banho de mangueira, e que a outra turma de 5 anos também iria participar. (...) Na volta, todos estavam ansiosos. As crianças, iniciando por Valéria, começaram a tirar e ver os chinelos que levaram. Karen pediu que todos se assentassem, para que pudesse organizar tudo para descermos. Ela começou por uma mesa e pediu para os demais aguardarem. A professora foi passando nas outras mesas e chamando a atenção de algumas crianças. Aqueles que estavam prontos circulavam pela sala e brincavam com os brinquedos que iriam levar para o banho. Alguns ajudavam os colegas a passar protetor. Em uma das mesas, Valéria, que ainda não havia se trocado, passava o protetor solar nas costas de Camila. Daniel emprestou o seu protetor solar para Gabriel e Aninha que não haviam levado nenhum. (Notas do Diário de Campo, 24/09/2014).

Nesse episódio as crianças Aninha, Valéria, Camila, Daniel e Gabriel já se constituíam como um grupo e mantinham uma interação, uma vez que estavam assentados juntos à mesma mesa. Assim, com o objetivo de prolongar a interação por eles já iniciada no momento em que se organizaram ao redor daquela mesa, Valéria e Daniel auxiliam os colegas na organização para a realização do banho de mangueira. Logo, essa ajuda foi um meio utilizado pelas duas crianças para que a interação entre o grupo permanecesse.

As estratégias aqui descritas foram as que se observaram com maior frequência. É importante retomar que essas ações ou estratégias adotadas pelas crianças, para iniciar e manter uma interação, não eram premeditadas. As crianças adotavam essas medidas à proporção que houvesse uma demanda por agir, e tal afirmação é possível, principalmente ao observar o entendimento das crianças em participar de um grupo, assunto que será discutido a seguir.

4.3. A participação nos grupos de pares do ponto de vista das crianças

Ferreira (2004) afirma que “virar do avesso” o cotidiano do Jardim de Infância¹¹ (JI) consiste em olhá-lo do ponto de vista das crianças. Nesse sentido, de acordo com Müller (2008), é de fundamental importância considerar o ponto de vista das crianças sobre os

¹¹ Termo utilizado pela autora em suas produções.

diversos processos existentes em suas vidas. Dentre esses processos, destaca-se o de socialização na escola, o que requer um empenho em abandonar o ponto de vista adulto. Entretanto, perguntamo-nos como definir mecanismos que permitam ter esse deslocamento do olhar? De que forma um adulto pode despir-se do seu olhar, para compreender o olhar da criança? Em que medida a compreensão do ponto de vista da criança não é impregnado das percepções e pressupostos do adulto? Ferreira (2004) complementa que olhar do ponto de vista das crianças é enfatizar o modo como elas se apropriam e transformam o JI, além de reconhecer o posicionamento delas frente a constrangimentos e possibilidades. Nesta perspectiva, Müller (2006, p.555) destaca que:

É fundamental conhecer as crianças para entender a sociedade nas suas contradições e complexidades e, logo, elas são as melhores fontes para o entendimento da infância, o que Pinto e Sarmento (1997, p. 25) salientam: O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.

Compreender o ponto de vista da criança consiste em escutar a criança, o que envolve a compreensão e a interpretação da comunicação feita pelo outro. Ouvir a voz das crianças em pesquisas parte do método clínico piagetiano no qual Piaget desenvolve um método inovador de coleta de dados, ao realizar parte significativa de seus estudos com seus filhos (VIEIRA; LINO, 2007). A escuta da criança é feita, portanto, por meio do cruzamento de procedimentos em que fala e diálogos podem ser conjugados com outros tipos de registros (ROCHA, 2008). Objetivando compreender o ponto de vista das crianças pesquisadas, este trabalho realizou uma escuta atenta às falas das crianças durante o desenvolvimento das observações, principalmente por meio da participação ativa da pesquisadora nas rotinas culturais cotidianas das crianças, durante a inserção no campo de pesquisa. Ferreira (2010) destaca que o valor epistemológico dos adultos realizarem uma escuta atenta às vozes das crianças se configura como uma oportunidade para conhecer a realidade social das crianças a partir da própria infância. Neste trabalho, juntamente com esse olhar e ouvidos atentos, as filmagens possibilitaram reviver a rotina cotidiana dos pequenos (as) de modo a ressignificar as observações e compreender o ponto de vista das crianças pesquisadas, buscando, assim, uma compreensão mais aprofundada de como as crianças de cinco e seis anos de uma turma da Educação Infantil interagiam em grupos no ambiente de uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte.

O contato estabelecido com as crianças da UMEI possibilitou ampliar a visão de como

as próprias crianças concebem as relações e interações em grupos no ambiente da Educação Infantil. Dessa forma, a análise dos dados sinaliza que, do ponto de vista das crianças pesquisadas, estar com o outro ou participar de um grupo significa ser amigo. O fazer amigos e a brincadeira se apresentam, dessa forma, como sinônimos, concordando com a visão de que apenas assim as crianças podem participar de uma cultura de crianças (FERREIRA, 2004). Borba (2005) pondera que a estabilidade nos grupos de pares de crianças se constrói através da criação de laços de amizade em torno do brincar junto com o(s) outro(s) e, em uma perspectiva mais ampla, de fazer coisas conjuntamente. Dessa forma, ser amigo assume diversas dimensões, que incluem ações como dividir ou compartilhar atividades, manter diálogos e estabelecer conversas, emprestar materiais e brinquedos, além de defender e apoiar os componentes do grupo. De acordo com os pressupostos de Wallon, as trocas afetivas dependem totalmente da presença concreta de parceiros. Além disso, respeito recíproco, justiça e igualdade de direitos são exigências no estabelecimento de relações afetivas (DANTAS, 1992). Ferreira (2004) complementa ainda que as redes de amizades podem ser consideradas como contribuintes relevantes para o processo de reprodução cultural no grupo de pares, pois é entre as crianças que elas brincam, conversam, trocam ideias, constroem e expandem a sua cultura.

As crianças participantes da pesquisa apresentada por Borba (2005) definiam os melhores amigos como aqueles com os quais brincavam juntas e pelos quais desenvolviam uma admiração por certas características relacionadas às formas de brincar; em outras palavras, o melhor amigo seria aquele com quem se brincava as brincadeiras preferidas. Diferentemente, neste estudo, as crianças da Instituição pesquisada não faziam menção a melhores amigos, caracterizando o outro em suas definições apenas como amigo. Nesta direção, para as crianças participantes deste estudo, pensar em uma organização em grupo significava voltar-se para o pensamento de amizade, ou seja, compartilhar uma brincadeira ou qualquer situação com o outro é ser amigo deste outro. Essa afirmação fica mais evidente nessa situação observada:

Aninha em outra mesa se levantou e mostrou a professora que tinha montado um cofre. Em seguida, se dirigiu a mesa de Lídia e começaram a brincar juntas. Lídia disse “então vamos fazer cofres”, e começaram a montagem. Momentos depois, chegou Mariana com algumas peças encaixadas, pedindo para brincar. Ambas deixaram e Mariana pediu para que a ensinassem a fazer o tal cofre. Lídia começou dizendo que primeiro ela tinha que desmontar tudo o que fez e encaixar como ela estava fazendo. (Lídia foi montando o seu e dizendo “aí, você faz assim...Assim oh.... E assim....Presta atenção.....E assim...E, depois, vira...” Enquanto ia

encaixando as peças da montagem dela). Mariana começou a montar e Aninha continuava montando o dela. Lídia perguntou a Mariana “você quer ser nossa amiga?”, e ela respondeu que sim. Lídia, então, falou “se você tiver aqui, você é nossa amiga, senão não é”. (Notas do diário de campo, 17/09/2014)

Em outras palavras, Lídia é muito clara ao afirmar para a colega que se ela fizer parte do grupo, elas serão amigas, ou seja, ser amigo é uma condição para participar e estar no grupo. A partir da fala de Lídia, infere-se que, se Mariana sair do grupo ou da brincadeira, elas deixarão de ser amigas. É interessante observar que reconhecer o outro como amigo está relacionado com o compartilhamento de uma brincadeira ou outro tipo de ação, ou seja, brincar ou desenvolver ações juntos podem fazer as crianças se tornarem amigas. Dessa forma, o estreitamento dos laços de amizade podem contribuir para a diminuição das estratégias utilizadas ou tentativas de acesso às interações (BORBA, 2005). Pressupõe-se, assim, que o brincar adquire uma posição central na constituição das relações de amizade pelas crianças (RIVERO, 2015). O episódio abaixo demonstra o reconhecimento do outro como amigo:

Quando estávamos descendo do pátio coberto, no final do horário e com a chegada da outra turma, Mariana deu a mão para Edson e Arthur também deu a mão a ele, mas Mariana não aceitou dizendo que “Edson é meu amigo porque nós estávamos brincando de amarelinha”, e pediu que Arthur soltasse a mão do colega. Arthur alegou que também era amigo de Edson, mas Mariana não aceitava que ele desse a mão para Edson. A discussão rendeu até que Karen solicitou que os dois largassem Edson, pois estavam na escada e deveriam segurar no corrimão. (Notas do diário de campo, 18/09/2014)

No trecho, observamos que o fato de Edson brincar com Mariana os tornou amigos. Além disso, podemos supor que Mariana não reconhece Arthur como amigo de Edson, porque ele não participou na brincadeira durante o horário no pátio coberto. Essa postura ressalta a importância que a noção de amizade possui para as crianças, uma vez que Mariana e Arthur argumentavam para decidir quem de fato era amigo de Edson e, portanto, permanecer com ele. Essa percepção da importância da amizade para as crianças é também descrita na fala da professora Daniela, ao analisar como ela percebe e avalia as interações da turma:

De um modo, eu acho que eles interagem bem. Tem uma questão que a gente vê muito assim “você é meu amigo?”. Já viu? Aqui nessa turminha mesmo ((referindo-se a outra turma de 5 anos)) “quem é meu amigo levanta a mão?” ((imitando uma criança)). Aí, eles começam levantando a mão. Aí, ele fica vigiando pra saber. Aí, o outro “quem é amigo de fulano levanta a mão?”. Então, assim, essa questão de ser “meu amigo”, pra eles, é muito importante ... Então, eu acho que essa interação, pra eles, além de ser muito ((dando ênfase)) importante né? Eu acho que ocorre, assim, eles precisam disso pra ter um outro como amigo. Eles precisam dessa, de saber que o outro gosta dele. É importante isso pra eles. (DANIELA, professora entrevistada em 04/11/2014)

A professora Daniela reflete que, para as crianças, é importante saber que o outro é

amigo e, ainda, que a interação ocorre por meio da amizade. Em outras palavras, as crianças entendem que é por meio da interação que elas se tornarão amigas umas das outras e poderão criar laços de amizade, estabelecendo laços afetivos manifestados por meio da emoção, conforme propõe os estudos de Wallon (DANTAS, 1992). Para Corsaro (2011), criar laços de amizade significa produzir uma atividade compartilhada em uma área específica, e protegê-la contra invasões alheias. Müller (2008, p. 135) acrescenta a isso que “a noção de amizade surge com a ideia de atividades compartilhadas em espaços-tempos específicos da escola, como o pátio e o recreio”. Dessa forma, o fato das crianças se encontrarem em um mesmo local, não as torna parte de um grupo social. A transformação do conjunto de crianças em grupo social se dá por meio dos processos de construção social interligados e dos atos praticados pelo sujeitos presentes no JI com sua estrutura espaço-temporal (FERREIRA, 2004). Entendemos, assim, que a amizade entre as crianças que compõem um grupo social é definida como uma ação compartilhada em tempo e espaço específicos. Além disso, a convivência é que possibilita a construção de parcerias preferenciais, característica inicial do processo de estabelecimento de amizade (SESTINI, 2008). Também, no episódio abaixo descrito, podemos perceber a posição das crianças frente à amizade:

Continuo observando as meninas e vejo que Giovana e Lídia pegam seus brinquedos para mudar de mesa de novo, mas Giovana vai até a mesa de Marina e diz “você sabia que a Lídia tem uma boneca que (...)” E completa algo que não entendo, chamando-a para brincar. Ela concorda, se levanta e diz “vem Camila”. Giovana chega para Lídia e pergunta se elas (Camila e Marina) também podem brincar. Lídia responde “só se ela for minha amiga” e elas dizem que sim. Lídia concorda dizendo “então pode”. Paula, que observa ao lado, pergunta a Giovana “então eu também posso brincar?” e Giovana diz que pode. (Notas do diário de campo, 03/10/2014)

Observemos que Lídia coloca, novamente, a necessidade de “ser amigo” como uma condição para que as colegas ingressem na brincadeira. Ferreira (2004) sugere que as amizades podem se configurar como uma estratégia ao estabelecimento das relações sociais, pois são capazes de assegurar reciprocidade aos seus membros, por meio da cooperação. Podemos supor também que Paula ingressa na brincadeira, por ser já considerada por Giovana uma amiga. Por ser a amizade uma condição para participar de um grupo, é possível que, em diversas situações, surjam conflitos entre as crianças, o que coloca a amizade à prova e faz com que o grupo se mantenha unido. O conflito surge a partir da ameaça de ruptura do espaço interativo, que pode ser causada por discordâncias relacionadas às ações em curso ou a disputa de papéis (BORBA, 2005).

Müller (2008) pondera que o conflito se caracteriza como um movimento de

distanciamento e aproximação, intercalado entre períodos amistosos e de ações conturbadas. Dessa forma, também por meio do viés do conflito, podemos perceber a visão das crianças sobre a importância de ser amigo do outro, para participar do grupo, uma vez que rompimentos e brigas são resultantes de fatores sociais e individuais, pois assumem diferentes dimensões e significados para diferentes gerações (MÜLLER, 2008). Para as crianças, os conflitos fazem parte das relações de amizade, visto que “conflitos e até brigas são inevitáveis e fazem parte do relacionamento” (MÜLLER, 2008, p. 137). De acordo com Borba (2005), os conflitos são compreendidos pelas crianças como um elemento natural constituinte das relações. Na situação abaixo, observamos uma situação de conflito que reforça a amizade:

Edson colocou sua cadeira ao lado de Arthur dizendo que ele era seu amigo. Giovana colocou a sua cadeira com Paula, e as crianças conversavam à mesa. Porém, em pouco tempo, as meninas da mesa (Giovana, Valéria, Aninha e Mariana) começaram a ignorar Paula e a dizer que não eram suas amigas. Paula reclamou com a professora que fez intervenção junto às crianças. Paula retornou para a mesa, mas as meninas continuaram irreduzíveis, e afastaram suas cadeiras para ficarem longe dela, discutindo sobre de quem são amigas. A professora pediu a Paula para assentar-se com Mariana e Camila e ela disse que não iria, porque nunca brincou com Marina. Depois de um tempo, com certa relutância, ela acabou indo. Quando a professora Karen voltou para a turma, as crianças circulavam e as meninas voltaram a discutir quem era amiga de quem, mas, desta vez, Paula assentou novamente com elas, mas sem conflito. (Notas do diário de campo, 26/09/2014)

Edson e Arthur assentam-se juntos, destacando a amizade como elemento de valor no estar junto com outro. Entretanto, o conflito entre as meninas demonstra que, quando uma criança não é considerada amiga, ela não pode fazer parte do grupo. Nessa situação narrada, Paula é colocada à prova, ao ser rejeitada pelo grupo, cuja alegação era de que Paula não era amiga. O posterior retorno de Paula ao grupo demonstra que quando se observa atentamente os conflitos entre as crianças, especialmente em casos das brigas e discussões verbais, é possível perceber que tais conflitos, normalmente, servem para fortalecer os laços interpessoais de amizade e organizar os grupos sociais (CORSARO, 2011). As situações de conflitos contribuem portanto "para a organização social dos grupos de pares, para o fortalecimento das relações de amizade, para a reafirmação dos valores culturais e para a construção da identidade do indivíduo" (BORBA, 2005, p. 296), como no caso do episódio ocorrido com Paula. As situações de conflitos são descritas também pela professora Daniela, como algo importante nos processos de interações entre as crianças, conforme a fala da própria professora:

Eu acho que elas não têm, assim, esse problema, a não ser os conflitos, né? Um bate e tal, mas eu acho até que isso deve fazer parte da interação; aí que eles aprendem a resolver os próprios conflitos deles, né? Um ou outro, assim que, que, sem citar

nomes, que você já sabe quais são, que dá mais problema, que um ou outro implica mais, os que também não larga de jeito nenhum, então, você fala, assim, ah, tem problema, mas também um não larga o outro, então, pra que que você vai ficar né? Deixa elas resolverem. (DANIELA, professora entrevistada em 04/11/2014)

Quando a professora destaca que “um não larga o outro”, entendemos nesta fala que, de fato, os conflitos são reforçadores da amizade e união do grupo de crianças, uma vez que, mesmo havendo conflitos em um determinado momento, as mesmas crianças podem estar unidas em grupo e, em um momento seguinte, reafirmando sua condição de amigos. Borba (2005) destaca que os modos de agir das crianças frente aos conflitos aparentam estar associados às suas experiências relacionadas às práticas sociais e culturais da escola, da comunidade e da sociedade, variando conforme os diferentes contextos socioculturais em que estão inseridas. Também, no episódio abaixo, observamos uma situação de conflito entre as crianças, em razão do questionamento de amizade:

Mariana, em sua mesa, continuava sem brincar; apenas olhava a mesa das meninas com a Polly e dizia “eu não vou emprestar os meus brinquedos”. Senti que Mariana queria fazer parte da brincadeira na outra mesa. Quando a professora questionou a situação, Mariana disse que Paula não queria ser sua amiga, e Paula disse que não era amiga dela, porque Giovana não deixou Mariana brincar. Ao falar com a professora, Giovana concordou, mas Mariana continuou na sua mesa, com o mesmo olhar, colocando seus brinquedos na mochila e dizendo que não ia emprestá-los e não ia brincar. (Notas do diário de campo, 19/09/2014)

Nessa situação apresentada, Mariana não integra o grupo, porque Paula não a reconhece como amiga, uma vez que, para Paula, a amizade de Giovana se apresenta como mais importante, pois sua decisão de não ser amiga de Mariana é baseada na colocação de Giovana em dar uma resposta negativa nesta tentativa de entrada de Mariana ao grupo, presumindo ser Giovana a “dona da brincadeira”, conforme já discutido anteriormente nesta dissertação. Mesmo com a interferência da professora, Mariana não se integra ao grupo, pois prefere não ser amiga a emprestar os seus brinquedos naquele momento. Nesta perspectiva, Ferreira (2004) reflete que tão importante quanto os espaços de cooperação são os espaços de conflito e de disputas, que também são estruturantes das relações e da própria organização como grupo social hierarquizado e dos lugares que cada criança ocupa dentro dele.

Há, ainda, situações que, ao contrário dos conflitos, são momentos em que as crianças buscam ajudar e defender os companheiros que fazem parte da interação, ou seja, ao compreender o colega como sendo um amigo, as crianças demonstram uma tendência a apoiar e defender esse amigo enquanto estiverem mantendo uma interação. Dessa forma, quando um grupo de crianças estabelece uma interação, seus componentes tendem a proteger esse espaço interativo de qualquer tipo de ruptura, a partir de um esforço conjunto de todos os envolvidos

(BORBA, 2005). O episódio abaixo representa a adoção desta postura:

Valéria pegou o balão de Elza e assentou no chão. Elza assentou, com o semblante triste, à mesa em que a câmera estava, junto com Mariana. As crianças em volta de Valéria guardam as peças de montar, a pedido da professora. Valéria estourou o balão e deu uma risada. Mariana foi até Valéria e disse:

- Valéria, olha o que você fez! Você deixou a Elza chorar, você estourou o balão dela.

Valéria apenas observou, e escutou-se o choro de Elza. Arthur, que estava ao lado, disse que foi ele, mas Mariana retrucou que foi Valéria. Mariana assentou-se novamente com Elza, enquanto Valéria continuou no chão e os colegas guardando as peças. A professora Daniela, vendo o choro, perguntou:

- o que aconteceu aí, Elza?

Mariana rapidamente respondeu:

- A Valéria estourou o balão e, aí, ela chorou.

A professora disse:

- Balão estoura viu Elza.

(Transcrição de videogravação realizada em 23/10/2014)



Figura 18: Mariana e Valéria (extraído das filmagens em campo)

Nesse episódio, observamos que Mariana apoia a colega em um momento desagradável para a mesma, quando o seu balão é estourado. Vê-se que é Mariana quem conversa com Valéria e conta para a professora o motivo do choro de Elza. Com base nos estudos de Wallon, conforme já descrito anteriormente, Mariana é solidária afetivamente para com as reações emotivas de Elza, diante da situação por elas vivenciada, visto que é a emoção que garante ao indivíduo uma forma de solidariedade afetiva (DANTAS, 1992). Na imagem (figura 18), observa-se o momento em que Mariana vai falar com Valéria sobre o ocorrido e aponta para Elza chorando na mesa. Valéria observa enquanto os colegas ao lado guardam as peças.

Com base no que foi discutido até aqui sobre a questão das interações entre as

crianças, podemos sintetizar que as crianças utilizam de estratégias como um meio para iniciar e manter relações com seus pares em brincadeiras ou outras atividades desenvolvidas por seus pares. Estas estratégias são subdivididas em estratégias de entrada para as tentativas de acesso a esses espaços interativos e estratégias de permanência para a continuidade da interação iniciada. Dessa forma, as crianças do grupo observado, demonstram não apenas ter desenvoltura para adotar uma estratégia que pareça mais conveniente à situação vivida, como também são capazes de se adequar às exigências do espaço interativo ajustando suas ações às percepções do grupo, reforçando, assim, o lugar de sujeitos competentes capazes de gerir seus próprios processos interativos.

PARA RETOMAR A CONVERSA OU AMPLIAR A DISCUSSÃO...

A construção desta pesquisa visou contribuir com os estudos que se ocupam em compreender as interações estabelecidas entre as crianças. Dessa forma, foi alcançado o objetivo proposto, de compreender como as crianças de cinco e seis anos de uma turma da Educação Infantil interagem em grupos no ambiente de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), em Belo Horizonte. A partir das análises das informações construídas durante a pesquisa de campo, com o apoio de um referencial teórico amplo e multidisciplinar, foi possível constatar como os ambientes interferem nas interações entre as crianças, além de compreender como ocorrem as interações. O contato regular com os sujeitos da pesquisa possibilitou, ainda, compreender o ponto de vista destes sobre a experiência em participar de um grupo.

Ao concluir esta dissertação, é importante retomar de forma sintética, o trabalho de pesquisa desenvolvido, bem como os seus resultados, para, a partir deles, problematizar um pouco mais sobre o processo vivenciado na construção do trabalho e apresentar apontamentos sobre os limites e possibilidades encontrados na realização da pesquisa. É importante destacar que as análises que aqui foram apresentadas se constituem como uma das inúmeras possibilidades de interpretação, uma vez que “a interpretação nunca será a última palavra sobre o objeto estudado, pois o sentido de uma mensagem ou de uma realidade está sempre aberto em várias direções (MINAYO, 2012, p. 625)”.

Partimos, assim, da escolha da abordagem teórico-metodológica que impulsionou toda a construção do trabalho de pesquisa. Nessa escolha, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa que tivesse a observação participante como principal instrumento na coleta dos dados. Foram feitas análise de documentos e entrevistas, além de registros em videogravação. Ainda nos desdobramentos iniciais, realizou-se um levantamento bibliográfico de modo a buscar uma aproximação das pesquisas acadêmicas referentes ao tema que se pretendia estudar. Esse levantamento apontou, ainda, para os principais conceitos que direcionariam o processo investigativo. Como conceitos-chave, tivemos o ambiente institucional discutido a partir da articulação com as definições legais nacionais para a Educação Infantil. O conceito de interação e grupo, analisado com base no entrelaçamento de estudos da Sociologia da Infância, da Educação Infantil e da Pedagogia da Infância, com sustentação também em estudos da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Social. Igualmente, os conceitos de

cultura de pares e culturas da infância foram amplamente discutidos.

Ao relembrar o processo vivenciado em campo, o mesmo aponta que não seja possível, enquanto adulto, abrir mão deste lugar para ingressar no universo da infância. Entretanto, a adoção de uma conduta ou postura atípica pode criar uma relação de confiança e aproximação entre as partes, a qual proporciona maior clareza na compreensão dos eventos pesquisados. Cabe ressaltar que a gravidez por parte da pesquisadora constituiu-se um elemento a mais de configuração como um adulto atípico, ou seja, diferente dos demais presentes na Instituição. Além disso, contribuiu para estabelecer uma proximidade mais efetiva e afetiva com as crianças, que demonstraram muita sensibilidade e disponibilidade para estar com a pesquisadora e mesmo cuidar de seu bem-estar. Foi essa aproximação que garantiu uma compreensão mais próxima do ponto de vista das crianças, sendo estas co-construtoras do processo de pesquisa.

Desse modo, através da observação participante, da análise dos documentos oficiais orientadores do trabalho pedagógico na Instituição (Projeto Político Pedagógico e Proposições Curriculares para a Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte) e as entrevistas realizadas com as professoras da turma, compreendemos que mais que influenciador, o ambiente institucional atua como um regulador das interações entre as crianças. Isso porque as configurações das crianças nas organizações dos grupos se apresentaram distintas nos diferentes espaços da Instituição. A caracterização e compreensão deste espaço como regulador das interações se deu a partir dos apontamentos de Bezerra (2013), Gandini (1999), Horn (2004), Rivero (2015) dentre outros. Temos nos resultados que, no parquinho, observaram-se interações de curta duração com parceiros diferentes. Em contrapartida, em sala, as crianças da Turma do Oceano buscaram interações mais duradouras, principalmente quando se organizavam com os pares para assentarem-se juntas. No refeitório, por sua vez, as crianças da turma se configuravam com um grupo único que mantinha interações durante todo o período em que permaneciam no ambiente para se alimentar.

Cabe ressaltar que a Instituição apresentava ambientes muito diversos, mesmo entre aqueles que tinham a mesma finalidade, como o caso dos parquinhos. Cada um dos três parquinhos existentes na Instituição era composto por um conjunto de elementos que influenciavam diretamente nas interações entre os meninos e meninas, assim, também, como a sala, criando limites e possibilidades para essas interações.

Constatou-se, também, com as análises dos dados, que, nos momentos de interações nos grupos de crianças, estas realizavam ações que visavam à entrada e a permanência nos grupos de pares. As crianças utilizavam-se de estratégias verbais ou não verbais, para estabelecerem relações que buscavam criar vínculos com os pares. Para cada estratégia utilizada, havia uma resposta do outro, que podia ser positiva ou negativa, e também verbal ou não verbal. Quando a criança recebia uma resposta positiva para uma estratégia de entrada, a mesma criava uma nova estratégia, desta vez objetivando a permanência no grupo criado. As estratégias das crianças foram entendidas e analisadas, principalmente à luz dos referenciais e pesquisas de Borba (2005), Corsaro (2011), Ferreira (2004) e Sestini (2008).

É interessante enfatizar que, em ambientes mais restritos como a sala, era comum perceber-se a adoção de estratégias de entrada verbais por parte das crianças. Em espaços amplos, como parquinho, as crianças se utilizavam, com mais frequência, das estratégias de entrada não verbais. Verificou-se, também, que o diálogo, como estratégia de permanência verbal, era utilizado majoritariamente em espaços como a sala e o refeitório. Já a cooperação, como estratégia de permanência não verbal, pôde ser percebida em todos os ambientes.

Diariamente, as crianças estavam em constantes interações com seus pares, fosse nos momentos de brincadeiras livres ou direcionadas, fosse nas atividades direcionadas pela professora ou nos momentos destinados ao atendimento das necessidades básicas – higiene e alimentação. E, não somente com os pares, mas com os demais sujeitos da Instituição. É interessante observar que as crianças estavam pré-dispostas a interagir com o outro, constantemente. Logo, com os resultados encontrados, entendemos como ocorrem as interações entre as crianças no ambiente da Educação Infantil, especialmente no que concerne à constituição dos grupos de pares.

Observou-se que, para as crianças, participar de um grupo significava ser amigo do outro. Nessa perspectiva, até os conflitos que surgiam se apresentavam como um mecanismo de fortalecimento da relação estabelecida e do sentimento de importância em estar no grupo. Além disso, a amizade foi apontada pelas crianças como uma das condições para que alguém estivesse no grupo, brincasse ou desenvolvesse ações em conjunto. Borba (2005) e Ferreira (2004) contribuíram significativamente para a compreensão do conceito de amizade nas relações entre as crianças.

Em outra direção, reflete-se que, ao se definir o objeto de pesquisa, delimitar o

referencial teórico e determinar os caminhos metodológicos, faz-se uma escolha que representa um recorte na constituição do estudo. Com isso, reflete-se que uma pesquisa semelhante realizada em um contexto diferente, com outros sujeitos, poderia apresentar resultados diferentes. Ou, ainda, a mesma pesquisa, no mesmo contexto, mas refletida à luz de uma abordagem teórica diferente, poderia também apresentar resultados distintos. Podemos supor, também, que observações semanais esparsas, ainda que totalizando a mesma quantidade de dias e horas desta pesquisa, poderia possibilitar outro direcionamento de olhar do objeto pesquisado. Além disso, considerando a complexidade do objeto desta pesquisa, ou seja, das relações mantidas pelas crianças, há outras áreas do conhecimento que também se mostram relevantes para ampliar a discussão dessa problemática. A Antropologia da Infância, por exemplo, se apresenta como um campo de estudo relevante que pode contribuir com as discussões sobre as interações na infância e a Arquitetura pode contribuir para o debate sobre as relações no ambiente e no espaço institucional. Dessa forma, considerando o recorte e as possibilidades, aponta-se, desde já, a indicação de novos estudos envolvendo a temática estudada que incluam essas e outras área do conhecimento.

A partir dessas limitações, novas questões podem ser problematizadas, contribuindo para a ampliação do debate em um outro momento. Ao considerar o ambiente e as relações sociais na infância, perguntamo-nos: como operam as interações entre as crianças em ambientes públicos e abertos como parques e praças? Quais as semelhanças e diferenças entre as interações mantidas pelas crianças no ambiente escolar e familiar? O que determina a aceitação ou não de uma criança no grupo? Como ocorrem as interações entre crianças e adultos no ambiente institucional? Em que medida a posição de autoridade do professor interfere e influencia as interações deste com as crianças, e entre as próprias crianças?

Acompanhar cotidianamente a rotina escolar do grupo de crianças pesquisado possibilitou maior compreensão dos fenômenos estudados, além de apontar essas novas questões que ainda necessitam de aprofundamentos no campo científico. Nessa perspectiva, a presença diária na Instituição contribuiu para o sucesso da abordagem metodológica adotada. Ao ter sido inserida neste contexto, foi possível fazer alguns apontamentos para a Instituição pesquisada. Longe de fazer julgamentos ou críticas, pois não foi feita, em nenhum momento, uma avaliação do trabalho educacional desenvolvido na UMEI Criança Feliz, é possível apontar alguns elementos que merecem ser destacados na construção e organização de uma proposta pedagógica que seja centrada nas crianças, devendo a equipe pedagógica estar

sempre atenta a tais elementos. Dessa forma, a organização dos ambientes deve ser estimuladora das interações das crianças com os sujeitos e com o próprio espaço. Ao se organizar um ambiente, deve-se tomar como ponto de partida o zelo pelas possibilidades de interação e desenvolvimento que o mesmo pode proporcionar para a criança, de forma a não optar por uma organização que aparente ser “mais fácil” para o adulto.

As reflexões e questões apresentadas possibilitam finalizar este texto apontando que as discussões acerca das interações mantidas pelas crianças no ambiente institucional não se findam ao término desta pesquisa. Mais do que desenvolver notas conclusivas, essas últimas ponderações têm por objetivo final instigar novas pesquisas na área, que trabalhem a temática juntamente com as crianças, visando, cada vez mais, reconhecer o lugar delas como sujeitos socioculturais e históricos que já pertence a elas por direito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADES, César. **Um adulto atípico na cultura de pares**. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria de Almeida (org). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 127-135.
- ALMEIDA, Elaine Conceição Silva de. **A formação de grupos entre as crianças no ambiente da Educação Infantil em Belo Horizonte** (Monografia)- FaE, UFMG, Belo Horizonte, 2012. 43 p.
- ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (77), maio 1991. p.53-61.
- AMORIM, Marcelo Otávio de. **As unidades municipais de Educação Infantil em Belo Horizonte: investigações sobre um padrão arquitetônico**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo)- Escola de Arquitetura, UFMG, Belo Horizonte, 2010. 162 p.
- ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa n.113, julho/2001. p. 51-64.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por Amor & Por Força: Rotinas na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000. 283 p.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Como a sociologia da infância de Willian A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil?**. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria de Almeida (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 177-188.
- BEZERRA, Maurícia S. De Holanda. **O espaço na Educação Infantil: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação da UFSC. Florianópolis. 2013. 238 p.
- BOGDAN, Robert e BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia J. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, v.2, n.1 (3), p. 68-80, jan./jul. 2005.
- BORBA, Angela Meyer. **Culturas da infância nos espaços e tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em Instituição Pública de Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005. 296 p.
- BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2001.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27894.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1, 2 e 3. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1999.

CAMPOS, M. M. M.; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. **A Educação Infantil como direito**. In: BRASIL. **Insumos para o debate 2** - Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a Educação Infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p.8-14.

CARVALHO, Alysson Massote; GUIMARÃES, Marília. **Desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos**. In: CARVALHO, Alysson Massote; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. (Org). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG- Proex, 2002. p. 31-49.

CARVALHO, Alexandre Filordi de, MÜLLER, Fernanda. **Ética na pesquisa com crianças: uma problematização necessária**. In: MÜLLER, Fernanda (org.). **Infância em perspectiva, políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 65-84.

CARVALHO, Levindo Diniz. **Imagens da infância: brincadeira, brinquedo e cultura**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação UFMG, Belo Horizonte, 2007. 150 p.

CARVALHO, Mara I. Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. **Organização do Espaço em Instituições Pré-Escolares**. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de, (Org). **Educação Infantil: muitos olhares**, São Paulo: Editora Cortez, 1994. p.107-130.

CORSARO, William A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Educação e Sociedade, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Consultado julho de 2014.

CORSARO, William A. **Reprodução Interpretativa e Cultura de pares**. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria de Almeida (org). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. REIS, Lia Gabriele Regius (trad). Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.

CORSARO, William A. **The sociology of childhood**. Califórnia: Pine Forge Press, 1997.

CORSI, Bianca Rodriguez. **Relações e conflitos entre crianças na educação infantil: o que elas pensam e falam sobre isso**. Educar em Revista, n. 42, out./dez. 2011. Curitiba: Editora UFPR. p. 279-296.

CUNHA, Eduardo Ferreira da. **Espaço e atividades em creches: interação e desenvolvimento de crianças de 2 anos**. Tese (Doutorado em Psicologia Social)- Centro de

Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPB, João Pessoa, 2013.

DANTAS, Heloísa. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon (85-98)**. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloísa. (Org). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**, São Paulo: Summus, 1992.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Sociologia da infância: pesquisa com crianças**. (Apresentação). Educação e Sociedade. Campinas, Vol. 26, n. 91, maio/ago., 2005. p. 351-360.

FERNANDES, Cinthia Votto. **Eu gosto de brincar com os do meu tamanho: culturas infantis e cultura escolar- entrelaçamentos para o pertencimento etário na instituição escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação UFRGS, Porto Alegre, 2008. 126 p.

FERREIRA, Manuela, **“-Ela é nossa prisioneira!”- Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica**. Reflexão e Ação. Vol.18, n. 2, 2010. Publicação com texto(s) associado(s). p. 151-182.

FERREIRA, Manuela. **Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(is) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância**. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B., (Ed.). **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação**. Porto: Edições ASA, 2004. p.55-104.

GANDINI, Lella. **Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAM, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999. p. 145 – 158.

GOMES, Jerusa Vieira. **Socialização primária: tarefa familiar?** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 19, 1994. p. 54-61.

GOULART, Maria Inês Mafra. **A criança e a construção do conhecimento**. In: CARVALHO, Alysson Massote; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. (Org). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG, Proex, 2002. p.51-71.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Infância Sociedade e Cultura**. In: CARVALHO, Alysson Massote; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. (Org). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG, Proex, 2002. p. 13-29.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida. **Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil**. Belo Horizonte: Educação em Revista, v.25, n.02, ago.2009. p. 283-302.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil**. Educação & Sociedade, vol.27, n.96- Especial, out. 2006. p.797-818.

JÚNIOR, Moysés Kuhlmann. **Educando a Infância Brasileira**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. **O processo grupal**. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (org). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 8ª ed. SP: Brasiliense, 1989. p. 78-98.

LANSKY, Samy. **Praça Jerimum: cultura infantil no espaço público**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação UFMG, Belo Horizonte, 2006.

LA TAILLE, Yves de. **O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget**. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloísa. (Org). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 11-21.

LUÍS, Joana de Freitas; ANDRADE, Sofia; SANTOS, Paula C. **A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação**, Revista Brasileira de Educação, v. 20, n.61, abr./jun. 2015. p. 521-541.

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Educação Infantil e Sócio-Interacionismo**. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Editora Cortez, 1994. p.25-50.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5.ed. Série Princípios. São Paulo: Ática, 2003.

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. **Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica**. Ciência & Educação, v. 8, n. 2, 2002. p. 227-235.

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. **Psicologia social e processo grupal: A coerência entre fazer, pensar e sentir em Sílvia Lane**. Psicologia & Sociedade, 19, Edição Especial 2, 2007. p.76-80.

MARTINS FILHO, Altino José. **Crianças e adultos nas malhas das relações sociais: um estudo sobre os processos de socialização no interior da creche**. 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 2004. Texto disponível em: www.anped.org.br. Consultado setembro de 2015.

MARTINS FILHO, Altino José. **Práticas de socialização entre adultos e crianças, e elas entre si, no interior da creche**. Pró-posições, v.19, n.1 (55), jan./abr. 2008.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem S. **Metodologia de pesquisas com crianças**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 18, n.2, jul./dez. 2010. p.08-28.

MINAYO, Maria Cecília S. **Análise qualitativa: teoria, passos, fidedignidade**. Ciência & Saúde Coletiva, 17(3), 2012. p.621-626.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. **Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 91, maio/ago. 2005. p. 391-403.

MÜLLER, Fernanda. **Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e**

resistência. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 95, , maio/ago. 2006. p. 553-573. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Consultado em setembro de 2015.

MÜLLER, Fernanda. **Socialização na escola**: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. Educar, nº 32. Curitiba: Editora UFPR, 2008. p.123-141.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria de Almeida. **Encontros e diálogos**: notas introdutórias. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria de Almeida (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 21-28.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa**- Características, usos e possibilidades. Cadernos de Pesquisa em Administração, São Paulo, v.1, n. 3, 2º Sem./1996.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**: um estudo de caso. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação UFMG, Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Jogo de papéis**: um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo : Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. **O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (87), nov. 1993. p.62-70.

PEDROSA, Maria Isabel; SANTOS, Maria de Fátima. **Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro**. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria de Almeida (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 51-58.

PEREIRA, Rachel Freitas, **As crianças bem pequenas na produção de suas culturas**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2011. 207 p.

PRADO, Patrícia Dias. **Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e Educação Infantil**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila; PRADO, Patrícia. **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p.93-111.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva (org). **Proposições Curriculares para a Educação Infantil**: fundamentos. Desafios da Formação, Volume 1. 36 p.1. Belo Horizonte: SMED, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva (org). **Proposições Curriculares para a Educação Infantil**: eixos estruturadores. Desafios da Formação, Volume 2. 190 p. Belo Horizonte: SMED, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL- UMEI. **Projeto Político Pedagógico**. Arquivo disponível na secretaria da escola. 2012. (Consulta realizada em setembro de 2014).

PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. 295 p.

QUINTEIRO, Jucirema. **A emergência de uma sociologia da infância no Brasil**. GT 14, 26ª Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas, outubro. 2003.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e educação no Brasil**: Um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila; PRADO, Patrícia. **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p.19-47.

RAMOS, Tacyana K. Gomes. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico**. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010. 178 p.

REDIN, Marita Martins. **Crianças e suas culturas singulares**. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria de Almeida (org). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 115-126.

REIS, M. **Ela ficava fazendo cerimônia!!! Entrevistando jovens, falando da infância**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila; PRADO, Patrícia. **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p.113-130.

RIVERO, Andréa Simões. **O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, 2015. 266 p.

ROCHA, Eloisa Acires C. **Porque ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar**. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez. 2008.

RUTANEN, Niina. **Crianças de dois anos de idade como coconstrutoras de cultura**. PSICOLOGIA USP, São Paulo, julho/setembro, 2009, 20(3). p. 375-387.

SANTOS, Mayanna A. Martins. **O encontro entre crianças e seus pares na escola**: entre visibilidades e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, UFJF, Juiz de Fora, 2009. 94 p.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos. **"A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade"**: a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFMG/FaE, 2013. 164 p.

SARMENTO, M.J. **Imaginário e culturas da infância**. (2003). Disponível em: [http://www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos_de_trabalho). Consultado em setembro de 2015.

SARMENTO, Manuel. **Sociologia da Infância; Correntes e Confluências**. In: SARMENTO, Manuel.; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org). **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. 2. ed. RJ: Vozes, 2009. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Apresentação-** Olhares sobre a infância e a criança. In: SARMENTO, Manuel; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org). **Estudos da Infância:** Educação e Práticas Sociais. 2. ed. RJ: Vozes, 2009. p. 7-13.

SÁ-SILVA, Jackson; R., ALMEIDA, Cristóvão D.; GUINDANI, Joel F. **Pesquisa documental:** pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, ano I, n. 1, julho de 2009.

SAULLO, Rosaria F. M.; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia S. **Cuidando ou tomando cuidado? Agressividade, mediação e constituição do sujeito** - um estudo de caso sobre um bebê mordedor em creche. Pro-Posições, v. 24, n.3 (72), set./dez. 2013. p. 81-98.

SEIXAS, Angélica A. Campos; BECKER, Bianca; BICHARA, Ilka Dias. **Reprodução interpretativa e cultura de pares nos grupos de brincadeira da Ilha dos Frades/BA.** Rio Grande do Sul: PSICO, Porto Alegre, v. 43, n. 4, out./dez. 2012. p. 541-551.

SESTINI, Ana Elisa. **Interação social e comunicação na primeira infância.** Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. 257 p.

SILVA, Isabel de Oliveira. **Educação Infantil no Brasil.** Pensar a Educação em Revista, Curitiba/Belo Horizonte, v. 2, n. 1, jan-mar/2016. p. 03-33.

SILVA, Isabel de Oliveira E.; LUZ, Iza Rodrigues. **Espaços, ambientes e contextos:** reflexões sobre a Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural em dois municípios da região sudeste do Brasil. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; OLIVEIRA E SILVA, Isabel de; FREITAS, Maria Natalina Mendes; ALBUQUERQUE, Simone Santos de Albuquerque (Org.). **Oferta e Demanda de Educação Infantil no campo.** 1ª ed. v. 1. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 181-217.

SOUSA, Sara Raquel Fragoso de. **Reconciliação pós-conflito e dominância social num grupo de crianças de quatro anos de idade em meio pré-escolar.** Dissertação (Mestrado em Etologia)- Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 2007. 95 p.

SPERB, T.M. **Diálogo interdisciplinar:** tensões e convergências. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria de Almeida (org). **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 71-80.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos. **Infância e Psicologia:** Marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, Manuel; GOUVÊA, Maria Cristina Soares. **Estudos da Infância:** Educação e Práticas Sociais. 2. ed. RJ: Vozes, 2009.

VIEIRA, F; LINO, D. **As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância.** In: FORMOSINHO, J.O.; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. **Pedagogia(s) da Infância:** Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.197-218.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos

psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** PRESTES, Zoia (trad). Rio de Janeiro: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, n. 8, 2007b.

ZANELLA, Andréa V.; PEREIRA, Renata S. **Constituir-se enquanto grupo:** a ação de sujeitos na produção do coletivo. Estudos de Psicologia, 6(1), 2001. p. 105-114.

Sites:

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE (PBH). **Gestão Compartilhada.** Disponível em: <http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br/bh-em-numeros>. Acessado em 23/02/16.

APÊNDICES

APÊNDICE 1-

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Senhores Pais e/ou Responsáveis,

É com imensa satisfação que pedimos sua autorização para que seu(a) filho(a) possa contribuir com a pesquisa intitulada **“Interações entre grupos de crianças no ambiente da Educação Infantil”**; projeto de mestrado apresentado ao curso de Pós-graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a responsabilidade da mestrandia Elaine Conceição Silva de Almeida, com a orientação da Prof.^a Dr.^a Isabel de Oliveira e Silva.

O objetivo da pesquisa é, através das observações, compreender como as crianças de 5 anos se organizam em grupos no ambiente de uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte, e a UMEI Sabinópolis foi escolhida para o desenvolvimento deste estudo.

A coleta de dados será feita na escola, acompanhando a rotina das crianças, por meio de observações e registros em foto e vídeo das atividades realizadas pelas crianças na UMEI. Dessa maneira, existe a possibilidade de que seu (a) filho (a) apareça nas imagens coletadas. Apenas as pesquisadoras terão acesso a esses registros. Os resultados da pesquisa serão organizados em bancos de dados e analisados para a produção da dissertação de Mestrado, de artigos, de relatórios e de outros trabalhos a serem divulgados na comunidade científica. As filmagens e as fotografias ficarão sob a guarda da pesquisadora e mestrandia Elaine Conceição Silva de Almeida durante 5 (cinco) anos. Após esse período o material coletado será todo incinerado. Você e seu (a) filho (a) não terão nenhum custo com a pesquisa.

As pesquisadoras irão guardar cópias de algumas tarefas realizadas em sala de aula que serão analisadas no futuro. Os nomes da professora, dos alunos e da escola serão retirados de todos os trabalhos e substituídos por outros. A participação de seu filho(a) será confidencial. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso a identidade dele(a). No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada.

Diante das normas do Comitê de ética da Universidade Federal de Minas Gerais, informamos que o material coletado durante as observações realizadas serão confidenciais e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Além disso, informamos que o (a) Sr.(a) pode, a qualquer momento desistir de participar e retirar seu consentimento.

Este estudo não põe em risco a saúde mental ou física de seu filho(a). Em caso de dúvidas, fornecemos, abaixo, nossos contatos e do Comitê de Ética da UFMG. Contatos dos pesquisadores: Isabel de Oliveira e Silva – fone: 34096363 e e-mail: isabel.os@uol.com.br; Elaine Conceição Silva de Almeida – 98311642 e e-mail: elaines.pedagoga@gmail.com; e contatos do Comitê de Ética da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627 – Campus Pampulha. Unidade Administrativa II – 2º andar – sala: 2005. (34094592; e-mail: coep@prpq.ufmg.br), caso surja qualquer problema ou dúvida durante a pesquisa.

Caso os termos acima estejam de acordo com o seu consentimento, gostaríamos que o (a)

Sr. (a) lesse e assinasse a declaração abaixo:

.....
Declaração de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, RG _____ declaro que li as informações contidas neste documento e fui informado (a) pelos pesquisadores Isabel de Oliveira e Silva e Elaine Conceição Silva de Almeida dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações e que posso, a qualquer momento, retirar meu consentimento. Declaro ainda ter recebido uma cópia do presente termo. Sendo assim, autorizo meu (a) filho (a) _____, em participar da pesquisa “Interações entre grupos de crianças no ambiente da Educação Infantil”.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2014 .

Assinatura do(a) participante

Prof.^a Dr.^a Isabel de Oliveira e Silva

Elaine Conceição Silva de Almeida

APÊNDICE 2-**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSOR****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Prezado (a) professor (a),

Convidamos o (a) Sr.(a), professor(a) dessa instituição, a contribuir com a pesquisa **“Interações entre grupos de crianças no ambiente da Educação Infantil”**; projeto de mestrado apresentado ao curso de Pós-graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a responsabilidade da mestrandia Elaine Conceição Silva de Almeida, com a orientação da Prof.^a Dr.^a Isabel de Oliveira e Silva.

O objetivo da pesquisa é compreender como as crianças de 5 anos se organizam em grupos no ambiente de uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte, e esta UMEI foi escolhida para o desenvolvimento deste estudo.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em consentir a mestrandia o acesso e inserção na turma. A observação será feita na escola, acompanhando a rotina das crianças, sem que sejam necessárias modificações na mesma. A coleta de dados será feita também por meio de entrevistas e conversas, que serão gravadas e transcritas. Essas entrevistas se constituirão principalmente de relatos sobre informações referentes às crianças da turma de cinco anos. Os locais e horários das entrevistas serão combinados previamente com você, respeitando sua disponibilidade e preferência. Sua autorização não é obrigatória, nem acarretará custos para você, como também não será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

Diante das normas do Comitê de ética da Universidade Federal de Minas Gerais, informamos que o material coletado durante as observações realizadas serão confidenciais e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Além disso, informamos que o (a) Sr.(a) pode, a qualquer momento desistir de participar e retirar seu consentimento.

Fornecemos, abaixo, nossos contatos e do Comitê de Ética da UFMG. Contatos dos pesquisadores: Isabel de Oliveira e Silva – fone: 34096363 e e-mail: isabel.os@uol.com.br; Elaine Conceição Silva de Almeida – 98311642 e e-mail: elaines.pedagoga@gmail.com; e contatos do Comitê de Ética da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627 – Campus Pampulha. Unidade Administrativa II – 2º andar – sala: 2005. (34094592; e-mail: coep@prpq.ufmg.br), caso surja qualquer problema ou dúvida durante a pesquisa.

Caso os termos acima estejam de acordo com o seu consentimento, gostaríamos que o (a) Sr. (a) lesse e assinasse a declaração abaixo:

.....
Declaração de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, RG _____ declaro que li as informações contidas neste documento e fui informado (a) pelos pesquisadores Isabel de Oliveira e Silva e Elaine Conceição Silva de Almeida dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações e que posso, a qualquer momento, retirar meu consentimento. Declaro ainda ter recebido uma cópia do presente termo. Sendo assim, concordo em participar voluntariamente da pesquisa **“Interações entre grupos de crianças no ambiente da Educação Infantil”**

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2014 .

Assinatura da participante

Prof.^a Dr.^a Isabel de Oliveira e Silva
Almeida

Elaine Conceição Silva de

APÊNDICE 3-**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORAS DA UMEI
CRIANÇA FELIZ**Perfil da professora

1. Informações sobre formação inicial e continuada: curso, instituição, conclusão;
2. Atuação:
 - 2.1. Tempo de atuação na Educação Infantil; na Rede Municipal; na Instituição; em outra instituição;
 - 2.2. Qual a carga horária diária de trabalho?
 - 2.3. Quantas vezes você já atuou com a faixa etária de 5 anos?

Percepção da professora sobre sua atuação profissional

3. Pra você o que é ser professora da Educação Infantil;
4. Quais os principais desafios da professora da Educação Infantil;
5. Como você organiza o seu trabalho com as crianças?
6. Como você percebe as suas interações e relações com os sujeitos que fazem parte do seu cotidiano na instituição (equipe pedagógica, funcionários, famílias, crianças, demais professores);

Percepção e avaliação da professora sobre aspectos institucionais

7. Você conhece o projeto político pedagógico da instituição? Se sim, de que forma ele orienta o seu trabalho? (e o tratamento das interações entre as crianças)
8. Quais espaços da instituição você prefere utilizar? Por que?

Percepção e avaliação da professora sobre interações

9. Na sua opinião, em quais aspectos as interações entre as crianças são importantes?
10. Você considera que as interações auxiliam a aprendizagem das crianças? Por que?

Percepção e avaliação da professora sobre suas ações em relação à interação da turma

11. Como você descreve suas interações e relações com as crianças?
12. Como você descreve a organização da turma?
13. Você planeja interações entre as crianças na organização da sua rotina? De que forma? Há algum momento planejado para que as crianças interajam com as crianças de outras turmas?
14. Como e quando você interfere nas interações entre as crianças?

Percepção e avaliação da professora sobre as interações da turma

15. Quantas crianças da turma você vem acompanhando desde anos anteriores?
16. Como você percebe as interações entre as crianças que já acompanhava com as que ingressaram na turma esse ano?
17. Como você percebe e avalia as interações entre as crianças da turma?
18. Como você percebe e avalia as interações das crianças com crianças de outras turmas.
19. Como você analisa as interações das crianças com os demais sujeitos da instituição (equipe pedagógica, funcionários, demais professores).
20. Como você analisa as interações das crianças com o ambiente da instituição.
21. Você percebe variações nas interações entre as crianças em diferentes ambientes da instituição? De que forma?
22. Como você percebe a organização das crianças nas brincadeiras e nas demais atividades.
23. Você percebe preferências das crianças por colegas nos momentos de interações nas brincadeiras e em atividades na sala?
24. Você percebe preferências das crianças por ambientes da instituição? Quais e por qual motivo?
25. Você identifica a existência de grupos na turma? Se sim, quais?
26. Deseja comentar algo mais sobre as interações entre as crianças.

ANEXOS**ANEXO 1****BILHETE PARA PAIS SOLICITANDO AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO DAS
CRIANÇAS NA PESQUISA DE CAMPO****UMEI CRIANÇA FELIZ**

Srs. Pais e/ou Responsáveis:

Vocês estão recebendo neste envelope uma autorização para que seu(a) filho(a) participe de uma pesquisa. Leiam o texto com bastante atenção, pois trata-se de uma pesquisa de mestrado, autorizada pela Secretaria Municipal de Educação. Esta autorização é necessária para que a pesquisadora possa estar de acordo com a legislação.

A autorização deve ser assinada e uma cópia é para vocês e a outra deve ser enviada para a escola até o dia 04/11/2014 (terça-feira).

Contamos com a colaboração de todos e nos colocamos à disposição em caso de dúvidas.

A DIREÇÃO.