

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

LILIAN APARECIDA DE SOUZA MONTALVÃO



“EU VOU ANDAR DE TREM / VOCÊ VAI TAMBÉM”:

uma viagem pela dinâmica de constituição cultural
das crianças de uma turma de 3 anos na Educação Infantil

**Belo Horizonte – MG
Faculdade de Educação
2017**

LILIAN APARECIDA DE SOUZA MONTALVÃO

“EU VOU ANDAR DE TREM / VOCÊ VAI TAMBÉM”:

uma viagem pela dinâmica de constituição cultural
das crianças de uma turma de 3 anos na 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 Vanessa Ferraz Almeida Neves

**Belo Horizonte – MG
Faculdade de Educação
2017**

Dissertação intitulada *“EU VOU ANDAR DE TREM / VOCÊ VAI TAMBÉM”*: uma viagem pela dinâmica de constituição cultural das crianças de uma turma de 3 anos na Educação Infantil, de autoria de Lilian Aparecida de Souza Montalvão, 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 26 de abril de 2017, a ser aprovada pela banca examinadora, composta pelos seguintes professores:

Prof^a Dr^a Vanessa Ferraz Almeida Neves (Orientadora)
Faculdade de Educação da UFMG

Prof^a Dr^a Núbia Aparecida Schaper Santos
Faculdade de Educação da UFJF

Prof^a Dr^a Maria Inês Mafra Goulart
Faculdade de Educação da UFMG

Prof^a Dr^a Luciana da Silva de Oliveira (suplente)
Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Bambuí

Prof^a Dr^a Maria de Fátima Cardoso Gomes (suplente)
Faculdade de Educação da UFMG

*Às crianças da turma Romeu e Julieta,
pelo convite para realizar
esta incrível viagem de trem.*

Aos meus pais, pela vida.

*Ao Brune, pela parceria de vida:
“Tudo quanto na vida eu tiver
Tudo quanto de bom eu fizer
Será de nós dois”*

GRATIDÃO

A Deus, pelo dom da vida e pelos tantos encontros que me constituem humana todos os dias.

A meus pais, também pelo dom da vida, e pelo suporte incondicional: material, emocional e espiritual.

Ao Brune Montalvão, meu amor, meu companheiro, meu amigo, meu confidente, meu maior incentivador e meu revisor de texto, por estar ao meu lado todos os dias.

À irmã que a vida me permitiu escolher, Priscila Rezende Moreira, pela amizade sincera, pelo apoio incondicional, por incentivar-me e inspirar-me a percorrer este caminho.

Aos *informais*, pelo carinho, amizade, suporte, partilha de vida e orações.

À amiga Claudinha, pelo carinho, apoio e orações.

À Ruymara Almeida e Cláudia Peruccini, da *Red Balloon*, e a minha amiga Sheila, professora dedicada e sensível, por me inspirarem a enxergar a educação para além dos métodos e técnicas.

Aos vários professores que, ao longo da minha trajetória, despertaram em mim o desejo de exercer a docência. De modo especial, a minha professora do antigo 3º período da Educação Infantil, tia Jesus, de quem guardo as melhores lembranças dos meus tempos lá no *Instituto Infantil Reino Encantado*.

A minha tia Rosane, também por inspirar em mim o amor pela educação e o respeito pelas crianças.

Às crianças da turma Romeu e Julieta, meus amigos, por me acolherem com tanto amor e generosidade e por me permitirem adentrar seus mundos encantados e participar de suas aventuras. Foi sensacional estar com vocês quase todos os dias! Que saudade!

Às professoras Kátia e Érica pela abertura e generosidade com que acolheram esta pesquisa. Não é fácil passar o semestre com alguém te observando e, mais ainda, filmando todos os seus passos! Foi um aprendizado estar com vocês!

À equipe pedagógica da UMEI Monteiro Lobato: Letícia, Márcia, Kelly e Grazielle, pelo acolhimento e enorme disponibilidade em nos ajudar com a pesquisa. Parabéns por esse ambiente tão agradável, bonito, e que faz tão bem às crianças!

À equipe de professores da UMEI Monteiro Lobato, pela acolhida, pelos cafés, pelos papos. O trabalho de vocês é muito importante para a nossa sociedade!

Aos integrantes do GEPSA, pela oportunidade de aprender com vocês em cada encontro do nosso grupo e por inspirarem minha caminhada como pesquisadora. Um agradecimento especial à Denise, pela generosidade e confiança ao me emprestar sua câmera.

A minha orientadora, Vanessa Ferraz Almeida Neves, um dos encontros mais afortunados que a vida me proporcionou! Ainda lá nos meus tempos de graduação, com a Vanessa aprendi a maior parte do que eu sei até hoje sobre como ensinar crianças. Vanessa, obrigada por ter me ensinado muito mais do que eu supunha poder aprender com o mestrado. E muito obrigada pela paciência, pelo suporte, pelo zelo, pelo acolhimento nos dias nublados, pelos expressos na sua casa... hum... Nossos encontros de orientação vão deixar saudade! Parabéns pelo seu profissionalismo, organização, seriedade e respeito com que trata seus alunos e orientandos. Você segue sendo uma grande inspiração para mim!

Ao CNPq, cujo apoio financeiro tornou possível a realização desta pesquisa.

O trenzinho do caipira

Compositor: Heitor Villa-Lobos

Poema/Letra: Ferreira Gullar

Lá vai o trem com o menino

Lá vai a vida a rodar

Lá vai ciranda e destino

Cidade e noite a girar

Lá vai o trem sem destino

Pro dia novo encontrar

Correndo vai pela terra

Vai pela serra

Vai pelo mar

Cantando pelas serras do luar

Correndo entre as estrelas a voar

No ar, no ar, no ar

RESUMO

Este trabalho busca compreender os limites e as possibilidades das interações sociais para a participação de crianças de 3 anos de idade como atores sociais em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), em Belo Horizonte (Brasil). O processo de construção e análise dos dados está baseado em abordagens da etnografia em Educação, em trabalhos da Psicologia Histórico-Cultural e da Sociologia da Infância. Os dados foram construídos a partir de observações; anotações no diário de campo; gravações em vídeo da rotina da turma; gravações em áudio de entrevistas semiestruturadas com as crianças, com as professoras, com as gestoras pedagógicas e com as famílias das crianças; e fotografias tiradas pelas crianças ou a pedido delas. Os dados lançam luz sobre a complexidade da dinâmica de desenvolvimento e constituição cultural das crianças, desencadeada pelas interações sociais que elas estabelecem cotidianamente na Educação Infantil com seus pares e com as professoras. Por meio das análises, constatou-se que as interações constituem o eixo central a partir do qual as práticas culturais da turma são (re)produzidas, apropriadas e modificadas. Verificou-se que a observação das culturas de pares possibilita uma melhor apreensão dessa dinâmica, posto que as ações e interações construídas durante a brincadeira, em especial a de faz-de-conta, são representativas do modo como as crianças estão se constituindo como seres culturais. A análise dos dados revelou aspectos significativos das práticas culturais da turma: ação coletiva, amizade, questões de gênero, choro, linguagem corporal, sentidos e significados compartilhados verbalmente, apropriação da cultura institucional, imposição e/ou negociação de limites, reprodução interpretativa, modos de inserção/participação, literatura infantil e leitura, e questões étnico-raciais. Os resultados indicaram ainda que as crianças estavam constantemente se apropriando e relacionando as práticas culturais locais às práticas culturais mais amplas a que tinham acesso. Constatou-se, além disso, que as crianças agem como atores sociais também em face a limites, transformando-os em novas possibilidades de ação. Nesse sentido, a investigação evidencia a importância das interações sociais e das culturas de pares na Educação Infantil, bem como a necessidade da observação desses momentos, a fim de colaborar para práticas docentes que proporcionem às crianças experiências significativas, que contribuam de modo construtivo para seu desenvolvimento e constituição como seres culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Interações sociais. Educação Infantil. Sociologia da Infância. Psicologia Histórico-Cultural. Etnografia em Educação.

ABSTRACT

The aim of this research is to understand the limits and possibilities of social interaction for 3-year-old children's agency in a public early childhood education institution (UMEI), in Belo Horizonte, Brazil. The process of data construction and analysis is based on approaches of the ethnography in Education, in works of the Cultural-Historical Psychology as well as those of the Sociology of Childhood. The data were constructed from observations; annotations in the field diary; video recordings of the class routine; audio recordings of semi-structured interviews with children, with teachers, with the pedagogical managers and with the families of the children; and photographs taken by children or requested by them. The data shed light on the complexity of the dynamics of developmental and cultural constitution of the children, triggered by the social interactions that they construct daily in the early childhood education institution with their peers and teachers. The analyses demonstrated that the interactions constitute the central axis from which the cultural practices of the group are (re) produced, appropriated and modified. It was verified that the observation of peer culture allows for a better apprehension of these dynamics, once the actions and interactions built during play, especially pretend play, are representative of how children are developing as cultural beings. The analysis of the data revealed meaningful aspects of the cultural practices of the group: collective action, friendship, gender issues, crying, body language, verbally shared senses and meanings, appropriation of institutional culture, imposition and/or negotiation of limits, interpretative reproduction, insertion/participation styles, children's literature and reading, and racial/ethnic issues. The results also indicated that children were constantly appropriating and relating local cultural practices to global ones. Likewise, it was found that children act as social actors also in the face of limits, transforming them into new possibilities of action. In this sense, the investigation reveals the importance of social interaction and peer culture in early childhood education, as well as the need to observe these moments in order to collaborate with teaching practices that provide children with meaningful experiences that contribute in a constructive way to their development and constitution as cultural beings.

KEY WORDS: social interaction; early childhood education; Sociology of Childhood; Cultural-Historical Psychology; ethnography in Education.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche est de comprendre les limites et les possibilités des interactions sociales pour la performance des enfants de 3 ans, en tant qu'acteurs sociaux dans une École maternelle publique (UMEI) de Belo Horizonte (Brésil). Le processus de construction et d'analyse des données se base sur les approches ethnographiques en éducation, les travaux de la Psychologie Historico-Culturelle et la Sociologie de l'Enfance. Les données ont été construites à partir d'observations, de notes dans le journal de classe, d'enregistrements vidéo de la routine de la classe; d'enregistrements audio des entretiens semi-directifs avec les enfants, avec les enseignants, avec les gestionnaires de l'enseignement et avec les familles des enfants ; et des photographies prises par les enfants ou à leur demande. Les données mettent en lumière la complexité de la dynamique du développement et de la constitution culturelle des enfants, déclenchée par les interactions sociales que les enfants établissent quotidiennement à la maternelle avec leurs pairs et avec les enseignants. Les résultats de l'analyse ont démontré que les interactions sont l'axe central à partir duquel les pratiques culturelles de la classe sont (re) produites, appropriées et modifiées. Il a aussi été constaté que l'observation des cultures enfantines permet une meilleure compréhension de cette dynamique, puisque les actions et les interactions construites pendant le jeu, en particulier le jeu symbolique, sont représentatives de la manière dont les enfants sont constitués en tant qu'êtres culturels. L'analyse des données a révélé des aspects importants des pratiques culturelles de la classe: l'action collective, l'amitié, les questions ethniques et raciales, la question du genre, les pleurs, le langage corporel, l'appropriation de la culture institutionnelle, l'imposition / négociation de limites, la reproduction interprétative et la littérature jeunesse et la lecture. Les résultats indiquent également que les enfants s'approprient constamment des pratiques culturelles et qu'ils relient les pratiques culturelles locales à des pratiques culturelles plus larges auxquelles ils ont accès. En outre, Il a été constaté que les enfants agissent aussi comme des acteurs sociaux face aux limites, en les transformant en nouvelles possibilités d'action. En ce sens, la recherche met en évidence l'importance des interactions sociales et des cultures enfantines à l'École maternelle, ainsi que la nécessité d'une observation de ces moments d'interactions afin de mettre en place des pratiques d'enseignement qui offrent aux enfants des expériences significatives, en contribuant de manière constructive à leur développement et à leur constitution en tant qu'êtres culturels.

MOT-CLÉS: interactions sociaux ; École maternelle ; Sociologie de l'Enfance ; Psychologie Historico-Culturelle ; ethnographie en éducation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 3.1	Planta da UMEI Monteiro Lobato	91
Figura 3.2	Vista parcial do parquinho	92
Figura 3.3	Pátio	93
Figura 3.4	Sala multiuso	93
Figura 3.5	Primeira versão do caderno de campo	98
Figura 3.6	Segunda versão do caderno de campo	98
Figura 3.7	Entrevista com as crianças sobre amizade	102
Figura 3.8	Jeferson interage com a câmera, contando sobre a mordida que levou de Danilo	104
Figura 3.9	Luísa escreve no caderno de campo provisório	105
Figura 3.10	Foto tirada por Luísa, no parquinho, com o celular da pesquisadora.....	106
Figura 3.11	Crianças brincam de cabeleireiras com a pesquisadora	108
Figura 3.12	Livrão do projeto “Conte-me tudo e não me esconda nada” – capa.....	109
Figura 3.13	Livrão do projeto “Conte-me tudo e não me esconda nada” – página produzida por Camila	109
Figura 3.14	Sala da turma Romeu e Julieta	111
Figura 3.15	Sala da turma Romeu e Julieta	111
Figura 3.16	Rotina semanal da turma Romeu e Julieta	114
Figura 4.1	Brincadeiras de trenzinho entre 24/02/16 e 12/04/16	123
Figura 4.2	Dinâmica do evento “A van-trenzinho”	128
Figura 4.3	<i>Passa Formas Geométricas</i>	130
Figura 4.4	<i>Alinhavos</i>	131
Figura 4.5	Oficinas com formas geométricas – 29/03/16	135
Figura 4.6	O trenzinho leva crianças, mães e pais com seus bebês para passear	153
Figura 4.7	Gabriela leva cadeiras para o centro da sala	168
Figura 4.8	Gabriela leva cadeiras para o centro da sala	168
Figura 4.9	Gabriel senta-se e imita o barulho de um trem	171
Figura 4.10	Início do movimento de ação coletiva.	172
Figura 4.11	Início do movimento de ação coletiva.	172
Figura 4.12	Início do movimento de ação coletiva.	172
Figura 4.13	Início do movimento de ação coletiva.	172
Figura 4.14	Jeferson retira uma cadeira do trem.	174
Figura 4.15	O conflito entre Gabriel e Jeferson.	175
Figura 4.16	O conflito entre Gabriel e Jeferson.	175
Figura 4.17	O conflito entre Gabriel e Jeferson.	175
Figura 4.18	O conflito entre Gabriel e Jeferson.	175
Figura 4.19	Priscila e Isabela disputam uma boneca.	177
Figura 4.20	Débora oferece sua boneca à Isabela.	177
Figura 4.21	Jeferson intercepta Gabriela.	177
Figura 4.22	Gabriel tenta reaver uma cadeira.	179
Figura 4.23	Gabriel pega o trenzinho de peças de Sofia.	179

Figura 4.24	Débora coloca outra cadeira no trem.	181
Figura 4.25	Gabriel tenta pegar uma cadeira de volta.	181
Figura 4.26	Jeferson empurra uma cadeira contra as pernas de Gabriel.	181
Figura 4.27	Kelly pergunta o que Jeferson está fazendo.	184
Figura 4.28	Kelly mostra para a turma que Jeferson está fazendo uma casa.....	184
Figura 4.29	Camila emite grunhidos na direção de Jeferson.	186
Figura 4.30	Jeferson está sentado no chão, rodeado por cadeiras.....	186
Figura 4.31	Camila e Luísa arrastam cadeiras para fazer casa.....	188
Figura 4.32	Camila e Luísa arrastam cadeiras para fazer casa.....	188
Figura 4.33	Sofia conversa com Jeferson.	191
Figura 4.34	Camila mexe nas cadeiras da casa de Jeferson.....	191
Figura 4.35	Jeferson empurra Débora para fora de sua casa.....	191
Figura 4.36	Davi diz para Sofia não ir à casa de Jeferson.	192
Figura 4.37	Jeferson emite grunhidos para Davi.....	192
Figura 4.38	Sofia pede para entrar na casa de Jeferson.	193
Figura 4.39	Outras crianças tentam entrar e Jeferson as empurra para fora.....	193
Figura 4.40	Várias crianças montam outra casa perto da porta.....	195
Figura 4.41	Kelly pede que Camila coloque a cadeira de volta na mesa.....	197
Figura 4.42	Luísa e Camila seguem tentando encontrar mais cadeiras para a casa coletiva.....	201
Figura 4.43	Luísa e Camila seguem tentando encontrar mais cadeiras para a casa coletiva.....	201
Figura 4.44	Luísa e Camila seguem tentando encontrar mais cadeiras para a casa coletiva.....	201
Figura 4.45	Gabriela dirige-se à Isabela como “motorista”	203
Figura 4.46	Camila convence João a lhe ceder sua cadeira.	204
Figura 4.47	Crianças começam a guardar os brinquedos.	205
Figura 4.48	Jeferson intercepta Camila.	205
Figura 4.49	Crianças desmontam a casa coletiva.	207
Figura 4.50	Gabriel tenta pegar uma cadeira de Jeferson para guardar.....	207
Figura 4.51	Kelly direciona as crianças para longe de Jeferson.....	207
Figura 4.52	Débora olha para Jeferson enquanto canta “Quem ajuda?”	207
Figura 4.53	Jeferson permanece na casa enquanto os colegas formam fila para descer para o parquinho.	208
Figura 4.54	Jeferson sai correndo em direção à fila.	209
Figura 4.55	09/05/16 – Foto tirada a pedido de Camila e Luísa.	212
Figura 4.56	Distribuição das categorias de análise ao longo do semestre de observações.	222

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1:	Fontes do <i>corpus</i> de pesquisas	64
Quadro 3.1:	Ocupação e nível de instrução de pais e mães das crianças pesquisadas	112
Quadro 3.2:	Cor da criança conforme informado pela família	112
Quadro 4.1:	Mapa de eventos – 24/02/16	125
Quadro 4.2:	Sinais utilizados nas transcrições	126
Quadro 4.3:	Transcrição do evento “A van-trenzinho”	129
Quadro 4.4:	Mapa de eventos – 01/03/16	165
Quadro 4.5:	Transcrição do evento “O trenzinho-casinha”	168

LISTA DE TABELAS

Tabela 2.1:	Etapas educacionais investigadas pelos pesquisadores	65
Tabela 2.2:	Fundamentação teórica das pesquisas sobre interações sociais	66

LISTA DE SIGLAS

- ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- COEP - Comitê de Ética e Pesquisa
- DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
 - EI - Educação Infantil
 - EF - Ensino Fundamental
 - EM - Ensino Médio
- GECEDI - Gerência de Coordenação da Educação Infantil
- GEPSA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula
 - PBH - Prefeitura de Belo Horizonte
 - PPP - Parceria Público-Privada
 - PPP - Projeto Político-Pedagógico
- PUC-Minas - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
 - RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
 - SMED/BH - Secretaria Municipal de Educação de Minas Gerais
- SUDECAP/GGEI - Superintendência de Desenvolvimento da capital mineira/ Grupo Gerencial de Escolas Infantis
 - UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
 - UMEI - Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: O FIO DA MEADA.....	17
1. FAZENDO AS MALAS: PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NA BAGAGEM	27
1.1 Interações sociais na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski	27
1.1.1 Vigotski e o contexto de produção de suas obras	27
1.1.2 Vigotski – teorias e conceitos	28
1.2 Interações sociais na perspectiva da Sociologia da Infância	39
1.2.1 Sociologia da Infância – constituição do campo	39
1.2.2 Sociologia da Infância – conceitos fundamentais	41
1.3 Psicologia Histórico-Cultural e Sociologia da Infância: diálogos possíveis	47
2. EXPLORANDO AS EXPERIÊNCIAS DE OUTROS VIAJANTES: INTERAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - ENTRE OS DOCUMENTOS E AS PRÁTICAS.....	49
2.1 As interações sociais nos documentos oficiais da Educação Infantil	49
2.1.1 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (volumes 1, 2 e 3)	49
2.1.2 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (volumes 1 e 2) e Indicadores de Qualidade na Educação Infantil	53
2.1.3 Indicadores de Qualidade na Educação Infantil	55
2.1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Parecer do Conselho Nacional de Educação	56
2.1.5 Base Nacional Comum Curricular (2ª versão revista)	59
2.1.6 Proposições Curriculares para a Educação Infantil (vol. 2)	61
2.2 O que dizem as pesquisas sobre as interações sociais na Educação Infantil	63
3. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: ESCOLHENDO O DESTINO E TRAÇANDO POSSÍVEIS ROTAS (OU ROTAS POSSÍVEIS?)	84
3.1 O percurso de escolha da instituição pesquisada	84
3.2 A UMEI Monteiro Lobato	91
3.3 A turma Romeu e Julieta.....	95
3.4 Procedimentos de construção dos dados.....	111
3.5 Questões éticas da pesquisa com crianças	116
4. EMBARCANDO: UMA VIAGEM DE TREM E MUITAS PAISAGENS PELO CAMINHO	119

4.1	Brincadeiras de trenzinho – a escolha dos eventos para análise	120
4.1.1	Análise do evento “A van-trenzinho: <i>Chegou na sua casa</i> ”	124
4.1.2	Análise do evento “O trenzinho-casa: <i>É nossa casa, essa aqui</i> ”	166
 CHEGANDO AO DESTINO: ALGUMAS HISTÓRIAS PARA CONTAR E OUTRAS TANTAS POR SE CONTAR		226
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		243
 APÊNDICES		254

INTRODUÇÃO: O FIO DA MEADA¹

O objetivo deste trabalho é compreender os limites e as possibilidades das interações sociais para a participação de crianças de 3 anos de idade como atores sociais em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), em Belo Horizonte. Compreendemos a interação social como um processo de encontro do ser humano com a cultura, que o constitui como tal por meio do contato com os outros seres humanos e com os artefatos. Além disso, é por meio das interações sociais que tomamos consciência de quem somos.

A motivação para compreender a dinâmica das interações sociais na Educação Infantil relaciona-se diretamente a minha trajetória profissional. Desde a minha graduação em Letras (língua inglesa) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2006, tenho me dedicado ao ensino da língua, principalmente para crianças e adolescentes. Também tive a oportunidade de trabalhar como coordenadora pedagógica em uma escola especializada no ensino de inglês para crianças e adolescentes, a *Red Balloon*, onde tive o privilégio de observar práticas pedagógicas diversas, em função do acompanhamento que fazia do trabalho dos professores.

Durante essas experiências na docência e na gestão educacional, sempre tive grande interesse pelos processos de aprendizagem e pelas relações estabelecidas entre professores e crianças. Sobretudo durante a experiência como coordenadora pedagógica, observava, ainda sem muitas referências teóricas que pudessem auxiliar as minhas reflexões, que alguns professores tinham mais sucesso na gestão de suas turmas do que outros. Os professores mais respeitados e mais queridos pelos alunos eram justamente aqueles que estabeleciam com eles relações respeitadas, que os ouviam e que propiciavam a eles um ambiente em que se sentiam encorajados a participar ativamente e em que o lúdico tinha presença marcante. Embora o aspecto lúdico fizesse parte da metodologia da escola, alguns professores tinham mais facilidade para se valer dele nas atividades que propunham do que outros.

¹ Ao longo desta dissertação, alternarei o uso da primeira pessoa do singular (eu) e da primeira pessoa do plural (nós). Utilizarei a primeira pessoa do singular para relatar experiências vivenciadas exclusivamente por mim, sobretudo durante a pesquisa de campo, e a primeira pessoa do plural nas demais situações, por entender que este trabalho é fruto de uma parceria entre mim e a minha orientadora, Vanessa Ferraz Almeida Neves, bem como representa as diversas vozes que contribuíram para este percurso: as professoras da UMEI, as crianças pesquisadas e suas famílias, os colegas do GEPSA e os professores do programa de Pós-Graduação da FAE/UFMG.

Essas experiências profissionais despertaram o desejo de me aprofundar em alguns aspectos da educação como um todo, já que minha formação inicial restringia-se ao ensino de línguas. Ainda na função de coordenadora pedagógica, uma colega recomendou-me a leitura de *Crianças Francesas Não Fazem Manha*, *best-seller* da jornalista americana Pamela Druckerman (2012). Mesmo com ressalvas, por se tratar de um *best-seller*, e uma certa desconfiança de que a obra poderia se resumir a um conjunto de “receitas mágicas” descontextualizadas, acabei comprando o livro e, confesso, a leitura me absorveu. Fiquei bastante instigada pela investigação bem-humorada e bem-fundamentada que Druckerman fez do modo como os parisienses educam os filhos, relacionando observações pessoais a conversas com mães parisienses e especialistas franceses da área da Educação. O livro de Druckerman, por sua vez, me apresentou Françoise Dolto, pediatra e psicanalista que revolucionou o modo de criação das crianças na França da década de 1970. Muito motivada a conhecer mais sobre os estudos de Dolto, consegui, com dificuldade, adquirir a obra *A Causa das Crianças* (DOLTO, 1985/2012), assim definida na contracapa:

Entre pais inquietos e filhos que reivindicam, a voz de Françoise Dolto se faz ouvir, em ruptura com o discurso costumeiro sobre a criança. Para centenas de milhares de leitores, este livro teve imensa repercussão. Pela primeira vez, o ponto de vista da criança era levado em conta, e isso foi o início de uma verdadeira mudança. Dizia Dolto: “Todo aquele que se põe a ouvir a resposta das crianças é um espírito revolucionário”.

O contato com a obra de Dolto e sua ênfase na escuta das crianças foram determinantes para a escolha que fiz a seguir: fazer mestrado em Educação Infantil. No entanto, entendendo que minha formação inicial não era suficiente para delimitar um objeto de pesquisa e elaborar um projeto de mestrado adequado, primeiramente busquei uma pós-graduação em Educação Infantil, na PUC-Minas, a fim de ampliar a minha compreensão sobre as crianças, sobre a Educação Infantil e sobre a formação docente para atuar nessa etapa.

A costura entre as minhas experiências profissionais/acadêmicas e a leitura das obras de Druckerman e Dolto citadas acima, aliadas à participação no GEPSA (Grupo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula²), a partir de 2014, contribuíram de modo

² O GEPSA é coordenado pela professora Maria de Fátima Cardoso Gomes. O grupo existe desde 2008 e está vinculado à Linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós-Graduação Conhecimento

significativo para que eu chegasse à conclusão de que o foco da minha pesquisa deveriam ser as interações sociais na Educação Infantil. E foi assim, também, que cheguei às perguntas iniciais desta pesquisa: 1) Como as interações se iniciam e desenvolvem em uma turma de Educação Infantil? 2) Quais os limites e possibilidades dessas interações para a atuação das crianças como atores sociais?

A relevância de realizar pesquisas com essa temática nessa etapa da Educação Básica pode ser confirmada pelo fato de que as *interações sociais* são um dos dois eixos norteadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil, segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009b). Vale mencionar também que, em 2016, a Educação Infantil tornou-se obrigatória no Brasil para todas as crianças a partir dos 4 anos de idade, fato que torna as pesquisas com crianças pequenas ainda mais significativas. Além disso, durante entrevista coletiva realizada com as famílias das crianças da turma pesquisada no final do semestre letivo, em 13/07/16, foi possível perceber a importância atribuída pelas famílias à Educação Infantil pública, mais especificamente às UMEIs (Unidade Municipal de Educação Infantil), no caso da rede municipal de Belo Horizonte. O objetivo da entrevista foi ouvir as famílias, a fim trazer à tona suas expectativas e sua visão sobre o trabalho realizado na UMEI. As impressões compartilhadas pelas famílias durante essa reunião reafirmaram a pertinência de se realizar mais pesquisas na Educação Infantil, visando a contribuir para o seu desenvolvimento e consolidação como primeira etapa da Educação Básica brasileira.

A turma Romeu e Julieta (nome escolhido pela professora e pelas crianças) era composta por 17 crianças de 3 anos de idade, que frequentavam a UMEI Monteiro Lobato, na região da Pampulha, em Belo Horizonte, no período da tarde. A turma tinha uma professora regente, Kátia, e uma professora de apoio, Érica. Discorreremos sobre a dinâmica de alternância entre elas no capítulo 3. Das 17 crianças que terminaram o 1º semestre de 2016 na turma pesquisada, 11 estavam representadas por suas famílias na reunião do dia 13/07/16. Na ocasião, as famílias foram convidadas a conversar brevemente comigo, ao final da reunião com a professora Kátia, sobre o trabalho realizado com as crianças na UMEI. Na ocasião, foi perguntado às famílias:

e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG. Os encontros mensais do GEPISA concentram-se em reflexões acerca de pesquisas em sala de aula na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação. A professora Vanessa Ferraz Almeida Neves, orientadora desta dissertação, também integra o grupo.

Por que matricular crianças tão novas na Educação Infantil, considerando que a matrícula só é obrigatória a partir dos 4 anos de idade?

Vocês percebem a repercussão do trabalho que é realizado aqui na UMEI, em casa? Como?

Foi interessante e surpreendente perceber que, embora algumas famílias tenham citado a necessidade de deixar as crianças na UMEI por conta de sua rotina de trabalho, a maioria das mães e pais que responderam à primeira pergunta mencionou outras motivações para que as crianças frequentem a Educação Infantil, em especial: o desenvolvimento da criança (como um todo, não apenas cognitivo) e a possibilidade de socialização por meio do contato com outras crianças. Também foram recorrentes nas falas comentários positivos sobre a relação das crianças com a instituição e sobre a satisfação das famílias com o trabalho realizado na turma Romeu e Julieta. Abordaremos, a seguir, algumas das falas que mencionaram os aspectos supracitados.

Em relação às motivações para matricular Guilherme³ na UMEI, sua mãe menciona tanto a necessidade da família de ter onde deixar o filho para trabalhar, quanto o aspecto social do desenvolvimento da criança:

*O meu foi a **necessidade de trabalhar**. E o Guilherme é muito sozinho. [A outra motivação foi] **A companhia mesmo de crianças da idade dele para ele poder desenvolver melhor, porque o Guilherme tava criado só no meio de adultos. Então ele falava coisas de adulto. Aí depois que o Guilherme entrou aqui, ele virou outra criança. Ele é outra pessoa hoje. Ele aprende a dividir. Ele tá mais carinhoso. E, assim, ele adora.***

A mãe de Marcela, por sua vez, menciona como motivação o desenvolvimento da linguagem verbal, que também será mencionado por outras famílias mais adiante. Conforme veremos no capítulo 4, Marcela ainda estava se apropriando da linguagem oral e, no início do semestre, raramente utilizava a linguagem verbal na UMEI.

*A Marcela foi **desenvolver** também, porque ela só conversava com nós, familiares. Foi uma luta, né, Kátia? **Hoje não tá assim fluente, mas já melhorou bastante a fala. Conta como que foi a escola, o que chateou ela, o que foi bom. Aí eu pergunto: “Quem que você vai ver amanhã?”.** [Marcela]: “A professora Kátia”. Aí fala o nome de alguns amiguinhos. Então isso foi bastante satisfatório.*

³ Por questões éticas, os nomes de todos os participantes da pesquisa são pseudônimos.

A mãe de Gabriel cita como motivação para a matrícula o desenvolvimento do filho, focalizando principalmente o seu amadurecimento, bem como seu interesse em contar sobre o que acontece na UMEI:

*O Gabriel eu brinco que **ele veio um bebê e saiu um rapaz**. Ele é um rapaz, um gentleman em casa. E, assim, eu noto uma diferença grande dele, ele falando com a gente assim: “Ô, mãe, por acaso você sabe quem contou história na escolinha hoje? Foi a Ruth Rocha. Ela contou historinha”. Aí meu marido fica perdidinho sem saber.*

A mãe de Davi menciona a necessidade como motivação primeira, mas cita com satisfação as possibilidades de desenvolvimento que a UMEI tem proporcionado ao filho, graças à convivência com outras crianças:

*Na verdade, eu não matriculei pensando no desenvolvimento. Eu tive até uma resistência. Mas é por que **eu tava adoecendo de ficar com os dois em casa [Davi tem um irmão gêmeo em outra turma]** e o pessoal falou “Não, tem que colocar na escola”. Mas foi o contrário, assim, **pra mim foi excelente. Pra eles, melhor ainda. O desenvolvimento, apesar de serem dois, no caso eles não são sozinhos, mas é diferente de conviver com irmãos e com colegas**. Foi muito bom.*

A mãe de João afirma que tenta proporcionar a ele (e à irmã mais velha) momentos de qualidade em casa, mas percebe-se incapaz de suprir todas as necessidades deles, entre outras coisas, segundo ela, por conta das diferenças geracionais entre ela e os filhos. Sua fala também mostra que ela reconhece a especificidade do trabalho que os professores da Educação Infantil desenvolvem com as crianças, bem como a importância do *brincar* para elas:

*No meu caso, assim, **eu tento dar atividades pra eles**. Lá em casa tem muita regra. De manhã não pode assistir TV. Eu faço um revezamento de brinquedos. Tem livros, assim, sempre na altura deles e tudo. Mas os meninos de hoje são muito hiperativos, interativos, eles são ligados no 220. Não é igual à gente. **É uma geração muito diferente. Então, assim, chega meio-dia eu já não tenho mais nada pra fazer com eles. Eu me sinto completamente incapaz**. Eu falei: **Não, eu preciso colocar na escola porque lá elas estudam pra isso. Elas sabem direcionar as atividades, né?** Eu esgoto, eu não sei, minha área não é essa, né? Então, assim, eu coloquei o João por causa disso. Porque é mais atividade pra ele, né? [Algumas pessoas dizem:] “Ah, tá sobrecarregando”. Não, porque **nessa idade eles só brincam. E eu acho que brincar é muito importante nessa idade**. Eu falo com meus filhos lá em casa: Criança foi feita para brincar. Então vai brincar. Como tem horário pra tudo e eu só libero a TV à noite, então, assim, minha criatividade acabou mesmo, sabe? Eu fico: Nossa, eu não sei o que fazer com esses meninos. Eu fico por conta. Mas, assim, eu não tenho o dom*

*de vocês pra dividir os horários. Eu não soube fazer isso. Eu falei: então ele vai ter que ir pra escola e pronto. E, assim, é muito bom. **Ele ama vir!** [No fim de semana às vezes ele pergunta:] **“Eu vou pra escola hoje?” Não. “Uai, mas eu quero ir pra escola”.***

A partir da fala da mãe de João sobre o aspecto do *brincar*, a mãe de Marcela também opina, demonstrando reconhecer a relação desse aspecto com os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças:

*Vou só pegar um pouquinho aqui o gancho da parte do brincar. **Esse brincar, ele [se] torna um momento de aprendizagem, né? Porque não é somente brincar. A criança aprende a desenvolver o cognitivo, o social dela. Isso é bem interessante.***

A mãe de Débora menciona uma motivação distinta das demais: Débora, por ter uma prima que já frequentava uma instituição de Educação Infantil, demonstrava o desejo de também ir para a escola. No entanto, em função da demanda por vagas, foi preciso esperar:

*Em questão da Débora, **ela pediu pra vir pra escola.** Eu já tava pensando em colocá-la, aí eu tenho uma prima da idade dela. [...] Aí ela entrou na escola antes dela [Débora]. Não tinha saído a vaga pra ela [Débora] aqui [...] aí a Débora perguntou assim: “Mamãe, por que que a Ana vai pra escola e eu não vou?” Eu fui e falei com ela: porque eu tô esperando a sua vaga sair. **Eu já tava tentando há mais ou menos um ano e a vaga ainda não tinha saído.** Aí passou um tempo, saiu. Aí ela veio e eu ia começar a trabalhar, descobri que tava grávida. Aí foi questão disso mesmo.*

Ao passarmos para a questão da repercussão do trabalho da UMEI nas famílias, nos deparamos com respostas que vão ao encontro de vários aspectos que abordaremos no capítulo 4, quando da análise dos dados construídos na pesquisa. De maneira geral, destacaram-se nas falas das famílias exemplos que nos remetem ao modo como as crianças estão se apropriando da cultura institucional, ao modo como as culturas institucional e familiar se intercambiam, aos processos de desenvolvimento da linguagem verbal, e à relação das crianças com a literatura infantil e a leitura.

A mãe de Gabriel destaca, por exemplo, o fato de o filho levar a sério a necessidade do uso do uniforme, entendendo-o como uma regra institucional (embora seu uso não fosse obrigatório, as professoras o incentivavam):

*Lá em casa agora tá o negócio do uniforme. **“Só pode ir, se for de uniforme, mamãe”.***

O pai de Sofia cita a importância que a filha dá ao uso do uniforme e aos bilhetes que vão na agenda, cobrando do pai que os leia. As preocupações de Sofia e Gabriel são legítimas, pois as professoras de fato reforçavam a importância do uniforme e da comunicação com as famílias via agenda:

*A Sofia fala comigo assim: “A professora vai falar comigo. Ela vai falar comigo. Você vai ver. **Ela vai falar comigo que eu não tô indo de uniforme**”. Igual a questão do bilhete que manda pra casa. A hora que eu chego no carro pra pegar, ela já manda pegar a agenda: **“A professora falou pra você ler minha agenda, viu, pai?”***

As falas das mães de Guilherme e Gabriel, abaixo, destacam a relação das crianças com a literatura infantil e a leitura, e sua criatividade, relacionando-as às experiências vivenciadas na UMEI:

*O Guilherme conta história. **E ele tem uma facilidade, uma capacidade de inventar histórias. A história do Chapeuzinho Vermelho, ele conta do jeito dele.** Ele não conta igual é no livro. Ele conta do jeito dele. E ele, assim, tem uma criatividade muito grande de contar história. Eu vou em shopping com ele, eu vou com ele na Leitura [livraria]. Eu compro livros pra ele. Então, **ele pede livro de presente.** Às vezes no supermercado, perto do caixa têm livros, ele quer livro. [...] Aí cada dia é um que deita com ele na cama e conta historinha. Às vezes é eu ou então, o pai. Então, **a criatividade do Guilherme pra contar história é fantástica!***

***A leitura aqui, ela é bem usada mesmo.** Eu trabalho em casa também, igual ela tá falando, a leitura, mas eu percebo que tem coisas que é dela [da professora Kátia]. Tem a outra professora, mas eu acredito que seja dela [Kátia]. A forma de iniciar. O jeito que ela inicia uma leitura e o fim. “E fim, mamãe”. Tem que falar “fim”.*

Em seguida, a mãe de Gabriel menciona o fato de que, a partir das experiências na UMEI, ocorre uma troca, e o filho ajuda os pais em casa, inclusive chamando a atenção do pai sobre “boas maneiras”:

*E a gente veio na reunião do PPP⁴ [Projeto Político-Pedagógico] aqui à noite e a gente foi conversando sobre isso e eu falei dessa troca que existe. O tanto que a gente trazendo as crianças pra eles educarem, o quanto que as crianças ajudam os pais em casa também. Igual ele [Gabriel], ontem meu marido foi empurrar o cachorro assim com o pé, aí: “Não pode fazer isso. Não pode não. Tem que pedir licença e por favor”. **Tem coisas que é da escola. E essa socialização ajudou ele demais. Demais, demais. Ele é outra criança.***

⁴ O Projeto Político-Pedagógico da UMEI Monteiro Lobato estava em fase de construção durante esta pesquisa. Desse modo, periodicamente, as famílias eram convidadas a participar das discussões para a sua elaboração.

De maneira semelhante, alguns pais e mães citam exemplos de como as crianças tentam conscientizá-los sobre questões importantes discutidas na UMEI, tais como: uso consciente de água e luz e o problema da dengue⁵:

Pai de Sofia:

Por exemplo, igual essa coisa de educação de água, assim. Até hoje, quando teve aquele projeto de... até hoje se você abrir a água, ela fala: "Ô, pai, a professora falou que não pode. Vai acabar a água do mundo".

Mãe de Priscila:

O mosquito da dengue. E o mosquito da dengue? Ela fala direto da dengue.

Mãe de Rodrigo:

Lá em casa é a luz. O Rodrigo não pode ver uma luz acesa que ele sai apagando tudo: "Ô, mãe, não pode deixar a luz acesa. Tem que apagar tudo". Rodrigo, mas tá escuro. "Mãe, mas não pode. Não pode".

Outra mãe:

Eles têm uma conscientização muito grande.

Em seguida, alguns pais citam exemplos que remetem ao desenvolvimento da linguagem verbal, por meio do uso de palavras que eles reconhecem terem sido aprendidas na UMEI:

Mãe de Davi:

E a diferença no vocabulário, né? A gente não usa, mas você sabe que é [incompreensível]. "É sensacional. É especial".

Outra mãe:

Ela fala muito "fantástico". "É fantástico".

Mãe de João:

Ele não é muito de falar em casa não. [...] Eu vejo o resultado quando ele vai brincar. Porque aí ele pega um brinquedo: "laranja". Falei: nossa, mas ele sabe logo a cor laranja? Que difícil, né? Porque geralmente vem as primárias primeiro: vermelho,

⁵ A região da Pampulha, onde está localizada a UMEI Monteiro Lobato, é uma região com alta incidência de dengue. Em função disso, o tema foi bastante discutido com as crianças, tendo a instituição promovido inclusive uma passeata com as crianças pelo quarteirão da unidade, a fim de conscientizar as crianças, suas famílias e a comunidade do entorno da UMEI sobre a importância de combater os focos do mosquito transmissor.

azul, amarelo. Não, hoje ele chegou pra minha vizinha: “Eu coliu (sic) de marrom”. Marrom? Então, assim, não sou eu que ensinei. Com certeza foi aqui.

Pai de Sofia:

A Sofia conhece os números. Conta até 40, 30, numa facilidade.

A partir dos excertos acima, podemos perceber que, na concepção das famílias da turma Romeu e Julieta, o papel da instituição de Educação Infantil transcende o de “lugar para a criança permanecer enquanto os pais trabalham”. Embora essa necessidade seja realidade na maioria das famílias brasileiras das classes baixas e média, as famílias que participaram da reunião demonstraram maior interesse nas possibilidades educativas e formativas que a instituição oferece para seus filhos. Vale dizer ainda que, muito embora tenham demonstrado preocupação com o desenvolvimento cognitivo das crianças, algumas famílias associaram esse desenvolvimento ao *brincar*, e não a práticas educativas que se assemelhassem, por exemplo, às práticas conteudistas do Ensino Fundamental, como poderia ter acontecido. Também chamaram a nossa atenção frases como: “Ele é outra criança” ou “Ele é outra pessoa”, remetendo ao poder formador e transformador da Educação Infantil. Ao nos aproximarmos das análises dos eventos, no capítulo 4, será possível compreender melhor que o que as famílias querem dizer com essas frases é que elas reconhecem a Educação Infantil como um espaço potencialmente rico para o desenvolvimento e constituição das crianças como seres culturais. Percebe-se, assim, que, a princípio, a concepção de Educação Infantil das famílias está próxima da concepção proposta nos documentos oficiais dessa etapa da educação básica. Isso posto, acreditamos que este trabalho pode contribuir bastante para as reflexões sobre o lugar das interações sociais na Educação Infantil, lançando luz sobre o modo como elas se estabelecem como eixo em torno do qual tudo mais acontece.

Em relação à organização desta dissertação, fruto das intensas reflexões suscitadas ao longo de nossa pesquisa, ela está dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo, na sequência desta introdução, apresentaremos o referencial teórico que fundamentou nossas reflexões acerca das interações sociais na Educação Infantil. Ao longo do trabalho, buscamos analisar os dados construídos durante a pesquisa de campo, tendo como referência os estudos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, bem como os estudos do campo da Sociologia da Infância, sobretudo por meio dos trabalhos de William Corsaro. Na sequência,

o segundo capítulo traz um panorama dos documentos oficiais que orientam o trabalho na Educação Infantil, focalizando especificamente o que eles dizem sobre as interações sociais. Ainda nesse capítulo, faremos referências a outras pesquisas recentes que também investigaram algum aspecto das interações sociais na Educação Infantil, explicitando suas principais conclusões. O terceiro capítulo apresentará a abordagem teórico-metodológica, introduzindo os participantes e o contexto da pesquisa e explicitando nossas escolhas metodológicas. No quarto capítulo, analisaremos em profundidade eventos interativos expressivos que nos revelaram aspectos importantes da constituição cultural da turma pesquisada. No quinto e último capítulo apresentaremos uma síntese das conclusões a que chegamos ao final desta pesquisa e apontaremos alguns caminhos para possíveis pesquisas futuras acerca do tema.

A seguir, discorreremos sobre aspectos da Psicologia Histórico-Cultural e da Sociologia da Infância que fundamentaram este trabalho de pesquisa na Educação Infantil.

1. FAZENDO AS MALAS: Psicologia Histórico-Cultural e Sociologia da Infância na bagagem

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira delas, abordaremos os principais aspectos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, que utilizamos como referência para a análise dos dados desta pesquisa. Na segunda seção, dedicaremos-nos a explorar os conceitos fundamentais da Sociologia da Infância, que também orientaram nosso percurso de pesquisa. Por fim, discutiremos sobre as possibilidades de aliar as duas correntes teóricas na análise de nossos dados.

1.1 Interações sociais na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski

Iniciaremos esta seção falando de maneira breve sobre a vida de Vigotski e o contexto de produção de suas obras, tendo como referência os trabalhos de Leontiev, 1989; Prestes, 2010; e Van Der Veer, Valsiner, 1991. Em seguida, discutiremos os principais aspectos e conceitos presentes em sua teoria, que nos auxiliaram na compreensão das interações sociais na turma investigada.

1.1.1 Vigotski e o contexto de produção de suas obras

Lev Semionovich Vigotski⁵ nasceu em 1896, em Orcha, Bielorrússia, mas, segundo Prestes (2010, p. 38), ele sempre considerou Gomel⁶ como sua cidade natal, uma vez que a família mudara-se para lá quando Vigotski ainda era bebê. Vigotski faleceu de tuberculose aos 38 anos, em 1934. Apesar da morte prematura, ele deixou uma vasta produção.

Vigotski cursou direito e também história e filosofia. Entre os anos de 1915 e 1916, elaborou sua monografia de conclusão de curso, intitulada *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca de W. Shakespeare*, trabalho que viria a ser utilizado por ele mais tarde na elaboração da obra *Psicologia da Arte* (publicada em 1925). Entre 1917 e 1923, residindo em Gomel, para onde retornou após terminar o curso de direito em Moscou, Vigotski dedicou-se às áreas de literatura, teatro e psicologia. Além de dar aulas de literatura e psicologia, organizava atividades culturais em Gomel, escrevia artigos e resenhas literárias e teatrais

⁵ Neste trabalho optamos por adotar a transliteração utilizada por Prestes (2010).

⁶ Orcha e Gomel localizam-se no que hoje conhecemos como Bielorrússia. Após a Revolução e a Guerra Civil russas, a Bielorrússia passou a integrar a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), Estado socialista cuja capital era Moscou e que existiu de 1922 a 1991.

para revistas e jornais, e proferia palestras em congressos. Em 1918, Vigotski teve sua primeira crise de tuberculose. Em 1923, organizou um gabinete de psicologia experimental na Escola Técnica de Pedagogia de Gomel.

Em 1924, Vigotski casou-se e mudou-se para Moscou, onde foi convidado a integrar o Instituto de Psicologia Instrumental de Moscou. No instituto, ingressou no grupo de pesquisa de Alexander Luria e Alexei Nikolaevich Leontiev. Como Vigotski havia começado sua carreira científica como psicólogo ainda em 1917, em Gomel, ao mudar-se para Moscou, ele já possuía um vasto material de estudos, que serviria de base para diversos artigos e para suas primeiras grandes obras. Foi também em 1924 que ele começou a se aprofundar no campo de estudos sobre defectologia. A partir daí, sua participação em congressos cresceu, bem como sua carreira acadêmica e suas publicações. A tuberculose de Vigotski piorou, mas ele continuou lecionando, escrevendo e publicando, entre uma crise e outra. Em 1931, ele escreveu o importante trabalho *A história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores* (publicado somente em 1960). E, em 1933, *O papel do brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança*. Discutiremos esses dois textos, ao longo deste capítulo, por serem fundamentais para o entendimento de nosso objeto de pesquisa, e também estabeleceremos diálogos com reconhecidos estudiosos da obra de Vigotski, tais como: Moll (1996), Pino (2005), Prestes (2010, 2012, 2013) e Smolka (2000).

1.1.2 Vigotski – teorias e conceitos

As teorias de Vigotski foram profundamente afetadas pelo contexto histórico em que foram escritas. A partir do final do século XIX, as ideias revolucionárias de Marx alimentaram intelectuais russos e foram ao encontro dos anseios da classe trabalhadora russa por uma nova sociedade livre do domínio e ideais burgueses. Esse encontro levou à Revolução e à Guerra Civil russas, marcando o início da construção do socialismo. A busca por uma nova sociedade, um novo homem, com novos ideais, também marca fortemente as ciências. Nesse contexto, florescem os estudos de psicologia de Vigotski. De acordo com Prestes,

Refletindo os interesses das massas trabalhadoras e as necessidades da nova sociedade, a pedagogia soviética contrapôs aos princípios da pedagogia burguesa as ideias de vanguarda da humanidade: humanismo, coletivismo, internacionalismo, democratismo, respeito à personalidade do indivíduo, à ação conjunta da educação com o trabalho produtivo e ao desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes como membros da sociedade (2010, p.29).

Os estudos do grupo ao qual Vigotski pertencia vão nessa mesma direção: a busca por um homem novo, capaz de construir uma sociedade mais justa. Nesse sentido, eles consideram a consciência humana uma forma de organização do comportamento do homem, cuja base se encontra nos aspectos históricos, culturais e sociais. Por isso, o nome *psicologia histórico-cultural*. Interessava a Vigotski

desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas. Para ele, a psiquê humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio (PRESTES, 2010, p. 36).

Vigotski teceu diversas críticas às concepções de desenvolvimento fundadas no biológico – o que era comum às correntes psicológicas da época:

Dizemos que a concepção tradicional sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é, acima de tudo, errônea e unilateral, porque é incapaz de considerar estes atos [os atos do desenvolvimento psíquico] como atos do desenvolvimento histórico, porque os julga unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança; em suma, [a concepção tradicional] tem uma compreensão radicalmente errada da natureza dos fenômenos que estuda (Vigotski, 1931, p. 12. Tradução nossa⁷).

Ao elaborar tais críticas, Vigotski se tornou um dos primeiros estudiosos a verificar que a natureza do desenvolvimento do homem (a origem social de suas formas superiores de conduta) é cultural. Essa tese trouxe uma enorme mudança na forma de a psicologia conceber o desenvolvimento dos seres humanos.

São precisamente as funções psíquicas superiores, às quais Vigotski dedicou suas pesquisas, também chamadas de funções culturais (PINO, 2005), que distinguem a espécie humana das demais. Geneticamente, já se sabe que nossa espécie não é tão diferente das outras, mas, então, como nos tornamos humanos? Pino (2005) afirma que, do ponto de vista biológico, o ser humano herda de seus antepassados uma bagagem genética com marcas culturais. Desse modo, nascemos com o potencial para nos tornarmos humanos, mas, para

⁷ Decimos que la concepción tradicional sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores es, sobre todo, errónea y unilateral porque es incapaz de considerar estos hechos como hechos del desarrollo histórico, porque los enjuicia unilateralmente como procesos y formaciones naturales, confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en el desarrollo psíquico del niño; dicho brevemente, tiene una comprensión radicalmente errónea de la naturaleza de los fenómenos que estudia.

isso, é preciso desenvolver-se em um meio também humano, já que, de acordo com a psicologia histórico-cultural, é por meio das relações sociais que temos acesso à cultura (significação atribuída pelo outro aos objetos culturais) e, eventualmente, nos apropriamos dela.

Vigotski postula do seguinte modo a importância da cultura para o desenvolvimento humano:

[...] a cultura cria formas especiais de comportamento, modifica a atividade das funções psíquicas, constrói novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento. [...] No processo de desenvolvimento histórico, o homem social muda os modos e procedimentos de seu comportamento, transforma suas inclinações naturais e funções, desenvolve e cria novas formas de comportamento especificamente culturais (Vigotski, 1931, p. 34. Tradução nossa⁸).

Mas, o que definiria um objeto como *cultural*? Pino afirma que “o que torna algo um objeto cultural é a *significação* que tem para os atores sociais” (2005, pp. 77-78. Grifo do autor). Ou seja, é a dimensão semiótica atribuída aos objetos físicos, sociais e culturais. Desse modo, “a cultura faz parte do modo de ser, de agir e de expressar-se dos indivíduos e dos grupos humanos e [...] o que a caracteriza é a *significação* que os significados sociais, os valores e as normas têm para eles” (PINO, 2005, p. 78). Vigotski (1931) chama a atenção para o fato de que a realidade *natural* permanece sempre *natural*, mas seu significado cultural é produto da ação do homem, quando ele transforma a natureza das coisas para que se adaptem aos seus objetivos e necessidades (PINO, 2005, p. 89). Nesse processo, o homem transforma a si mesmo. Essa transformação pode se dar por meio de símbolos ou instrumentos, ambos produtos da ação humana.

A apropriação da cultura (também chamada de *internalização*) depende exatamente do acesso aos sistemas semióticos, sobretudo à linguagem, e pode ser compreendida “como *reconstrução* da atividade psicológica baseada na operação com signos” (SMOLKA, 2000, p. 27. Grifo no original). O acesso aos sistemas semióticos, por sua vez, somente pode ser desenvolvido por meio das relações e práticas sociais. Ou seja, nosso desenvolvimento cultural (ou humano) é absolutamente dependente da interação com o outro.

⁸ la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo.[...] En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales.

Smolka (2000) problematiza a adequabilidade do termo *internalização* no âmbito da teoria histórico-cultural:

De fato, podemos identificar *internalização* como um construto teórico central no âmbito da perspectiva histórico-cultural, que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como *incorporação* da cultura, como *domínio* dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros, consigo mesmo, e que aparece como contrário a uma perspectiva naturalista ou inatista. Funcionando como uma metáfora, no entanto, tal construto carrega a imagem de dentro/fora do organismo, sugerindo, portanto, uma distância, uma diferença, ou mesmo uma oposição entre o individual e o social, como se o individual não fosse, em sua natureza, social, o que é um pressuposto básico nessa abordagem teórica (pp. 27-28. Grifos no original).

A fim de evitar essa concepção da cultura como algo de fora, que se torna interno ou, ainda, essa sensação de que individual e social são entidades totalmente separadas, Smolka sugere o uso do termo *apropriação* como alternativa ao termo *internalização*. Cabe ressaltar que a autora compreende o termo *apropriação* não apenas como “um movimento de tomar posse”, mas também como uma dinâmica de pertencimento e participação dos sujeitos nas práticas sociais. Nesse sentido, Pino (2005, pp. 106-107) argumenta que é a partir da participação nas práticas sociais de seu grupo cultural que as funções psíquicas superiores se constituem no sujeito. Ainda segundo Pino, as práticas sociais são “as várias formas – socialmente instituídas ou consagradas pela tradição cultural dos povos – de pensar, de falar e de agir das pessoas que integram uma determinada formação social” (2005, p. 107). Smolka (2000) afirma também que os modos de participação dos sujeitos afetam a forma como eles significam os objetos culturais.

Tendo tudo isso em vista, Pino (2005) afirma que a criança passa por um duplo nascimento: o natural e o cultural. E aponta que um dos grandes desafios da psicologia histórico-cultural é precisar quando se dá o nascimento cultural da criança, ou seja, quando é que ela começa de fato a se apropriar das significações humanas. Para Vigotski (1931),

Ambos os planos de desenvolvimento, o natural e o cultural coincidem e se misturam um com o outro. As mudanças que ocorrem em ambos os planos se intercomunicam e são, na verdade, um processo único de formação biológica e social da personalidade da criança. Na medida em que o desenvolvimento orgânico ocorre num meio cultural, torna-se um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural adquire um caráter particular, que não pode ser comparado a qualquer outro tipo de desenvolvimento, uma vez que ocorre simultaneamente e em conjunto com o processo de maturação orgânica e tendo em

vista que em seu portador está o organismo infantil em pleno processo de crescimento e maturação. O desenvolvimento da linguagem na criança pode servir como um exemplo bem-sucedido da fusão dos dois planos de desenvolvimento: o natural e o cultural (1931, p. 36. Tradução nossa⁹).

Ainda nesse sentido da confluência entre o natural e o cultural no desenvolvimento da criança, Pino (2005) afirma que primeiramente é necessário que os atos naturais do bebê possuam significação para o outro. Só depois é que esses mesmos atos terão significação para a própria criança. Segundo Pino, fazendo referência à análise feita por Vigotski do “gesto de apontar” do bebê,

Parece razoável ligar o nascimento cultural da criança à necessidade básica que tanto ela quanto o Outro (mãe, pai, etc.) têm de estabelecer vínculos sociais por meio do “canal” de comunicação de que dispõe cada um deles: natural ou biológico no caso da criança (espasmos, choros, movimentos etc.), cultural ou simbólico no caso do adulto (PINO, 2005, p. 67).

Ou seja, os atos naturais da criança terão uma função externa (social), que se transformará em função interna (mental). Essas relações entre social e mental se iniciam no nascimento e ocorrem de forma circular, quase simultaneamente, a partir do momento em que as funções sensoriais e motoras do bebê conseguem se articular e formar um circuito. De acordo com Pino,

Esse circuito seria o ponto de partida, ao mesmo tempo, da constituição da rede de relações sociais da criança e do processo de constituição cultural. Com efeito, na medida em que as ações da criança vão recebendo a *significação* que lhe dá o Outro – nos termos propostos pela tradição cultural do seu meio social – ela vai incorporando a cultura que a constitui como um ser cultural, ou seja, como um ser humano (2005, p. 66).

Mais uma vez, percebemos que nossa constituição cultural, ou nosso processo de transformação em seres sociais, passa sempre pelo outro, pelas relações e interações sociais que estabelecemos desde a mais tenra idade. Em outras palavras, de acordo com a teoria de Vigotski, as funções psíquicas superiores são relações sociais internalizadas:

⁹ Ambos planos de desarrollo —el natural y el cultural— coinciden y se amalgaman el uno con el otro. Los cambios que tienen lugar en ambos planos se intercomunican y constituyen en realidad un proceso único de formación biológico-social de la personalidad del niño. En la medida en que el desarrollo orgánico se produce en un medio cultural, pasa a ser un proceso biológico históricamente condicionado. Al mismo tiempo, el desarrollo cultural adquiere un carácter muy peculiar que no puede compararse con ningún otro tipo de desarrollo, ya que se produce simultánea y conjuntamente con el proceso de maduración orgánica y puesto que su portador es el cambiante organismo infantil en vías de crecimiento y maduración. El desarrollo del lenguaje infantil puede servir de ejemplo afortunado de esa fusión de los dos planos de desarrollo: el natural y el cultural.

Podemos dizer, portanto, que nos tornamos nós mesmos por meio dos outros; esta regra não se refere apenas à personalidade como um todo, mas à história de cada função separada. É aí que reside a essência do processo de desenvolvimento cultural expressa de forma puramente lógica. A personalidade torna-se para si o que é em si mesma, por meio do que ela significa para os outros. Este é o processo de formação da personalidade. Pela primeira vez surge na psicologia, com toda a sua importância, o problema da correlação das funções psíquicas externas e internas. Torna-se evidente aqui, como dissemos antes, porque todo o interno nas formas superiores foi necessariamente externo, ou seja, foi para os outros o que é agora para si (Vigotski, 1931, p. 149. Tradução nossa¹⁰).

Vale ressaltar que o desenvolvimento cultural está em contínuo movimento, uma vez que os seres humanos estão sempre em interação ao longo de toda a vida. Esse diálogo permanente entre o sujeito e o mundo cultural pode promover o desenvolvimento na medida em que cria múltiplas e novas possibilidades de apropriação cultural. A educação formal, a instrução, tem papel de destaque nesse processo, pois a instituição educacional se constitui como um espaço privilegiado de interações sociais e de contato com as práticas e conhecimentos sociais historicamente acumulados pelo homem, como foi possível observar durante a nossa pesquisa de campo.

Na turma que observamos durante esta pesquisa, foi possível perceber claramente como a instituição educacional é um espaço importante para a constituição cultural das crianças. Na cultura brasileira, por exemplo, é comum que crianças de 3 anos de idade chorem quase que instantaneamente quando se frustram ou quando caem (ainda que não se machuquem), mas não é assim em todas as culturas. A jornalista americana Pamela Druckerman, autora do best-seller *Crianças francesas não fazem manha*, surpreende-se com as diferenças culturais em torno do choro ao comparar crianças americanas e francesas. Druckerman, ao conceber e criar sua filha Bean em Paris, observa que

Bean, que costuma ter o que quer quase imediatamente, pode passar da calma à histeria em questão de segundos. E sempre que volto para os Estados Unidos, percebo que crianças pequenas infelizes e choronas que exigem sair dos carrinhos ou

¹⁰ Cabe decir, por lo tanto, que pasamos a ser nosotros mismos através de otros; esta regla no se refiere únicamente a la personalidad en su conjunto sino a la historia de cada función aislada. En ello radica la esencia del proceso del desarrollo cultural expresado en forma puramente lógica. La personalidad viene a ser para sí lo que es en sí, a través de lo que significa para los demás. Este es el proceso de formación de la personalidad. Por primera vez se plantea en psicología, en toda su importancia, el problema de las correlaciones de las funciones psíquicas externas e internas. Se hace evidente aquí, como ya dijimos antes, el por qué todo lo interno en las formas superiores era forzosamente externo, es decir, era para los demás lo que es ahora, para sí.

se lançam pelas calçadas são parte da nossa rotina [americana]. Raramente vejo cenas assim em Paris. [...] Quando visito famílias francesas e passo tempo com crianças, percebo uma estranha falta de choros e reclamações (2012, p. 70).

Não é objetivo deste trabalho desvendar os segredos de diferenças culturais como essa, mas, em síntese, com base em diversos estudos, conversas com especialistas de diferentes áreas e extensa observação do modo de vida das famílias francesas, Druckerman conclui que as crianças francesas choram menos porque, culturalmente, são criadas para saber esperar. Embora não seja uma pesquisa acadêmica, os achados de Druckerman lançam luz sobre aspectos culturais muito relevantes envolvidos no processo de criação das crianças francesas. Contrastar esses aspectos com os nossos é um exercício interessante, na perspectiva de uma melhor compreensão sobre a constituição cultural das nossas próprias crianças.

De volta a nossa pesquisa, ao adentrar o campo, tendo em vista o lugar do choro na nossa cultura, imaginávamos que ele fosse fazer parte da rotina da turma Romeu e Julieta. Porém, encontramos um cenário um tanto surpreendente. É claro que o choro acontecia, até porque as crianças ainda estavam desenvolvendo a fala e modos de expressar suas emoções (frustração, raiva, descontentamento, saudade da família), mas ocorria numa frequência menor do que esperávamos. Algo que nos chamou a atenção, e que talvez explique esse choro menos frequente do que o esperado, foi o fato de que, diante de situações de choro (exceto se motivado por um machucado ou um susto), a professora Kátia frequentemente dizia para a criança: “Não precisa chorar. Quem chora é bebê. Ele chora porque não consegue falar, mas você já sabe falar”. Kátia já havia sido professora regente da turma no ano anterior, quando as crianças estavam com 2 anos e, segundo ela, ainda se comunicavam pouco oralmente e algumas choravam “por qualquer coisa”. Acreditamos, desse modo, que esse tipo de fala em relação ao choro já fizesse parte da prática cotidiana de Kátia, constituindo desde então um aspecto importante da cultura da turma.

A ênfase da professora, no sentido de que as crianças se expressassem verbalmente, mostra sua preocupação com o desenvolvimento de uma das funções psíquicas mais importantes: a linguagem, função inicialmente orgânica (como nas primeiras reações vocais do bebê – reflexos incondicionados), que se transforma em função social (ao objetivar a comunicação). Vigotski (1931) afirma que, num primeiro momento, linguagem e pensamento se desenvolvem na criança de maneira independente, percorrendo inclusive

caminhos distintos. No entanto, há um momento em que as duas funções se encontram e passam a se interceptar mutuamente. “A linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une à linguagem¹¹” (1931, p. 172. Tradução nossa). Ainda de acordo com Vigotski, desse momento crucial depende todo o posterior desenvolvimento cultural da criança.

Retomando o aspecto do choro na turma Romeu e Julieta, conforme veremos em detalhes no capítulo de análise, a significação atribuída ao choro pela fala da professora afetava a cultura daquele grupo de crianças. Em alguns momentos, eles chegavam a reproduzir partes daquela fala da professora Kátia para colegas que estavam chorando. Fica claro, então, como a instituição educacional tem papel fundamental no desenvolvimento cultural da criança, especialmente se considerarmos que, cada vez mais, um número maior de crianças passa um longo período nessas instituições.

Vigotski compreende o desenvolvimento da criança como um processo que se compõe de evoluções, involuções e revoluções; logo, não é linear. Ele o concebe como

um processo dialético complexo que distingue-se por uma periodicidade complicada, uma desproporção no desenvolvimento das diversas funções, uma metamorfose ou transformação qualitativa de algumas formas em outras, um complexo entrelaçamento dos processos evolutivos e involutivos, um complexo cruzamento de fatores externos e internos, um processo complexo de superação de dificuldades e de adaptação (1931, p. 141. Tradução nossa¹²).

Ainda de acordo com Vigotski, as crises no desenvolvimento da criança são “resultado da reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas ao seu redor” (1933, p. 375. Tradução nossa¹³).

A concepção de desenvolvimento de Vigotski é considerada uma importante teoria da educação (MOLL, 1996). De acordo com Moll,

¹¹ El lenguaje se intelectualiza, se une al pensamiento y el pensamiento se verbaliza, se une al lenguaje.

¹² [...] un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación.

¹³ [...] producto de la reestructuración de las relaciones sociales recíprocas entre la personalidad del niño y la gente de su entorno.

Vygotsky considerava a educação não apenas central para o desenvolvimento cognitivo, mas a quintessência da atividade cultural. Ou seja, considerava a capacidade para ensinar e para se beneficiar da instrução, um atributo fundamental dos seres humanos (1996, p. 3).

Desse modo, Vigotski cunhou o conceito mais difundido de sua obra: a *zona de desenvolvimento iminente* (conhecida também como *zona de desenvolvimento proximal*)¹⁴, outro conceito de extrema relevância para esta pesquisa, já que nos dedicamos a investigar a Educação Infantil, período em que as crianças estão em pleno desenvolvimento, sobretudo por meio do contato com os outros sujeitos, sejam eles adultos ou crianças.

É importante ressaltar que o desenvolvimento a que Vigotski se referia não era apenas o cognitivo, mas também o emocional, uma vez que não é possível dissociar esses dois aspectos. As emoções também são funções psíquicas superiores e formam uma unidade com a cognição. Ao tratar das bases do desenvolvimento da linguagem, Vigotski (1931) afirma que as reações vocais do bebê, mesmo sendo inicialmente reflexos incondicionados, ou seja, instintivos, refletem uma reação emocional da criança a algum incômodo e diferentes reações vocais correspondem a diferentes reações emocionais. “Portanto, a primeira função da reação vocal é a emocional¹⁵” (Vigotski, 1931, p. 71. Tradução nossa).

Ao abordar o papel da brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança, em uma palestra proferida em 1931 (traduzida diretamente do russo para o português por Zoia Prestes), Vigotski afirma que a brincadeira “é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar” (1931/2008, p. 24), ou seja, pode ser considerada atividade guia, visto que “determina o desenvolvimento da criança” (idem, p. 35), uma vez que “a criança é movida por meio da atividade de brincar” (idem, p. 35). A brincadeira também está diretamente relacionada aos afetos. Segundo ele, na criança bem pequena existe uma forte necessidade de satisfação imediata de seus desejos e é justamente da impossibilidade de realização de todos esses desejos que surge a brincadeira de faz-de-conta, momento marcante do

¹⁴ Para uma discussão aprofundada sobre essa alternativa de tradução proposta por Zoia Prestes, ver sua tese *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional*. Disponível em: http://bdttd.bce.unb.br/tesedesimplificado/tde_arquivos/45/TDE-2010-09-15T091824Z-5044/Publico/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf

¹⁵ Por lo tanto, la primera función de la reacción vocal es la emocional.

desenvolvimento da criança. Essa atividade infantil visa a satisfazer ilusoriamente os desejos da criança por meio da imaginação. Vigotski argumenta que “a imaginação, [...] como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação” (1931/2008, p. 25). Ele afirma ainda que

A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, mas, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetivas (a autoridade dos adultos impõe-lhe respeito, etc.). A presença de tais afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança entenda por si mesma os motivos pelos quais a brincadeira é inventada e também não quer dizer que ela o faça conscientemente. Portanto, ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira. É isso que, essencialmente, distingue a brincadeira de outros tipos de atividade, como o trabalho (idem, p. 26).

Ou seja, a criança não brinca visando a satisfazer isoladamente cada um de seus desejos irrealizáveis, mas esses afetos surgem nas brincadeiras de forma generalizada. Por exemplo, em uma mesma brincadeira de mãe e filha, uma criança que assume o papel da mãe pode demonstrar a autoridade que uma mãe exerce sobre uma filha, mas também o carinho e os cuidados. A filha pode demonstrar obediência, respeito, carinho, mas também pode perfeitamente demonstrar algo que ela compreenda como “mau-comportamento”, a depender das regras que cada brincadeira encerra. Sendo assim, não é apenas uma questão de se “tornar mãe ou filha” na brincadeira, mas de entender e se apropriar dos significados que envolvem esses papéis sociais em nossa cultura. Vigotski chama a atenção para o fato de que, apesar da natureza afetiva da brincadeira de faz-de-conta, a criança “brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira” e que apenas mais tarde, na adolescência, ela saberá explicar por que brinca dessa ou daquela maneira (idem, p. 26).

Vigotski argumenta também que a brincadeira de faz-de-conta é um passo muito importante na direção do desenvolvimento do pensamento abstrato, por envolver a criação de situações imaginárias: “na brincadeira, a criança aprende a agir em função do que tem em mente e não do que vê” (idem, p. 29). Isso só é possível porque, ao longo do desenvolvimento, impulsionado também pela brincadeira, há uma mudança crucial na estrutura psíquica da criança, responsável pela percepção da realidade. Se antes a percepção do objeto predominava sobre a percepção do sentido, a partir dessa mudança, o sentido é que passa a predominar sobre o objeto. “Na brincadeira, as características dos

objetos conservam-se, mas o significado deles muda, ou seja, o sentido torna-se o ponto central” (1931/2008, p. 31). Isso ficará bastante claro no capítulo 4, quando analisarmos o evento em que uma simples fila de cadeiras da sala é significada como uma van escolar e, posteriormente, as mesmas cadeiras são resinificadas como um trenzinho pelas crianças.

Sendo assim, tendo em vista o importante papel da brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança, Vigotski afirma que

a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum (idem, p. 35).

Segundo Vigotski, a ZDI diz respeito às possibilidades de desenvolvimento da criança. Vigotski afirmava que aquilo que a criança consegue realizar sozinha constitui sua zona de desenvolvimento atual. Já a eventual solução de problemas com a orientação ou auxílio de outros parceiros mais experientes (crianças ou adultos) constitui a *zona de desenvolvimento iminente*. Atualmente, os estudiosos da obra de Vigotski concordam que os parceiros não precisam necessariamente ser mais experientes, porque interações significativas com outros têm a *possibilidade* de despertar algum tipo de desenvolvimento na criança. A Sociologia da Infância também reconhece isso quando trata do conceito de *cultura de pares*, conforme discutiremos mais adiante. Sendo assim, em nosso Grupo de Pesquisa (GEPISA) entendemos que

essa Zona poderia ser compreendida também como aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda de outros, sejam eles adultos ou crianças, mais [experientes] ou menos experientes. Dessa maneira, a apropriação de sentidos e significados dá-se de maneira individual e coletiva tanto no âmbito da cultura mais ampla, quanto no contexto mais específico da cultura de pares. Nesse sentido, vimos adotando a concepção de Zona de Desenvolvimento Iminente como um espaço e tempo de compartilhamento de saberes, de construção democrática de conhecimentos (GOMES, NEVES e DOMINICI, 2015, p. 45).

Ainda segundo Vigotski, grande parte das atividades em que as crianças se engajam se dá nesse espaço de possibilidades, que ele denominou ZDI (Vygotsky, 1998). Prestes (2012) nos chama a atenção, no entanto, para o fato de que a ZDI é dinâmica e imprevisível – ela pode ou não ocorrer. No contexto escolar, o professor é responsável por organizar o ambiente de aprendizagem, visando a ampliar ao máximo o acesso às ferramentas culturais,

de modo a proporcionar às crianças o desenvolvimento integral (emocional, cognitivo, social, motor etc.) dessas possibilidades.

A partir do conceito de ZDI, novamente observamos um dos pressupostos mais importantes da teoria de Vigotski: que o desenvolvimento é uma relação dialética entre o coletivo e o individual. Ainda de acordo com Prestes (2012), cabe ressaltar que Vigotski defende que o desenvolvimento da criança se dá nas relações baseadas em ações colaborativas e não na assimilação passiva do mundo que a rodeia. Para Vigotski, os processos de ensino ou instrução pressupõem “a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana” (PRESTES, 2010, p. 188). Nesse sentido, Moll afirma que

[...] devemos pensar na zona como uma característica não apenas da criança ou do ensino, mas também da criança engajada em atividade colaborativa dentro de ambientes sociais específicos. O foco está no sistema social no qual esperamos que as crianças aprendam, com o entendimento que **este sistema social é mutuamente e ativamente criado por professores e estudantes. Essa interdependência do adulto e da criança é central para a análise da instrução vigotskiana** (1996, pp.12-13. Grifo nosso).

Essa é uma confluência importante entre o pensamento de Vigotski e a concepção de criança como agente social proposta pela Sociologia da Infância, conforme discutiremos mais adiante.

1.2 Interações sociais na perspectiva da Sociologia da Infância

Nesta seção, focalizaremos as contribuições da Sociologia da Infância para o campo da Educação Infantil. Iniciaremos com uma breve exposição sobre a constituição do campo da Sociologia da Infância. Em seguida, abordaremos seus principais conceitos.

1.2.1 Sociologia da Infância – constituição do campo

Os estudos da Sociologia da Infância ganharam maior interesse sobretudo a partir da década de 1990, quando importantes eventos, movimentos e pesquisas foram iniciados tanto nos Estados Unidos quanto na Europa (MONTANDON, 2001; SARMENTO, 2008). Sarmiento (2008) destaca um importante marco para a *nova* Sociologia da Infância, que se estabelecia como campo naquele momento: a publicação de um conjunto de relatórios

nacionais do *Centro Europeu para a Investigação e a Polícia Social de Viena* sobre a situação da infância, com introdução teórica de Jens Qvortrup (1991) - então coordenador do projeto que resultou nos relatórios. É a partir desse período que a infância começa a ser mais consistentemente considerada como categoria social, obtendo, portanto, *status* de objeto sociológico e passando a receber maior atenção por parte de estudiosos e pesquisadores da área.

Cabe ressaltar que, de acordo com Qvortrup (2005), a infância já era estudada pela sociologia anteriormente a esse período, mas sempre a partir de uma perspectiva marginal, preocupada com uma socialização das crianças, cujo objetivo era prepará-las para a vida adulta, para a saída da infância. As crianças não eram consideradas “seres sociais de pleno direito” (SARMENTO, 2008, p. 19), porque eram percebidas como seres em transição para a vida adulta (única condição que lhes outorgaria plenos direitos). É nesse sentido que Sarmiento problematiza o conceito de socialização:

O conceito de socialização, constitui, mais do que um constructo interpretativo da condição social da infância, o próprio factor da sua ocultação: se as crianças são o “ainda não”, o “em vias de ser”, não adquirem um estatuto ontológico social pleno – no sentido em que não são “verdadeiros” entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interactivos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos – nem se constituem, como um objecto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência (idem, p. 20).

Ou seja, a infância não era estudada em si mesma, porque as crianças não eram percebidas como atores sociais. Foi apenas a partir da mudança no *status* da infância dentro da própria sociologia, que essa passou a ser entendida como categoria estrutural do tipo geracional e, as crianças, como atores sociais. Essa mudança de paradigma possibilitou que a Sociologia da Infância ganhasse “maior expressão através da criação dos seus próprios conceitos, da formulação de teorias e abordagens distintas e de constituição de problemáticas autônomas” (SARMENTO, 2008, p. 18).

Qvortrup (2005) afirma que, ao tomar essa nova direção, a sociologia desloca o olhar do desenvolvimento da criança (indivíduo) para o desenvolvimento da infância (categoria social permanente do tipo geracional). A infância é uma categoria social permanente, uma vez que conserva-se como categoria geracional (a exemplo do que acontece com as categorias *idade adulta* e *velhice*), mas, ao mesmo tempo, em constante transformação,

posto que seus membros mudam (se renovam) e que ela está sujeita à força de parâmetros sociais externos, tais como fatores econômicos, culturais, tecnológicos, entre outros, que também estão em constante mudança (QVORTRUP, 2005).

E o que buscam essas novas perspectivas sociológicas sobre a infância? Para Qvortrup, “o que estamos buscando são os mundos de vida das crianças ou a estrutura dentro da qual as crianças levam suas vidas” (2005, p. 28. Tradução nossa¹⁶). De modo semelhante, Sarmiento argumenta que “o sentido da Sociologia da Infância reside em última instância em compreender a sociedade, a partir do fenômeno social da infância” (2008, p. 18). Ou seja, um melhor entendimento da infância pode nos levar a uma melhor apreensão de nossa sociedade como um todo.

1.2.2 Sociologia da Infância – conceitos fundamentais

As mudanças no olhar sociológico sobre a infância levaram a reflexões profundas sobre o espaço e o papel ocupados pela criança em todas as esferas sociais por onde ela circula. No caso específico desta pesquisa, discutiremos o impacto dessas mudanças para o campo da Educação Infantil.

Uma das principais contribuições dos novos estudos da Sociologia da Infância diz respeito à mudança paradigmática nas concepções de *crianças* e *infância*. A Sociologia da Infância veio desconstruir as concepções de crianças e infância vigentes até o final da década de 1980 e que consideravam as crianças como seres incompletos, transitórios e dependentes (SARMENTO, 2005). Ou seja, seres do futuro que precisavam ser desenvolvidos e capacitados e, ainda, disciplinados pelo adulto. Naquela perspectiva, a infância seria “um simples objeto passivo de uma socialização a cargo das instituições sociais” (SIROTA, 1998, p. 11. Tradução nossa¹⁷). As novas concepções de crianças e infância trazidas pela Sociologia da Infância, no entanto, consideram as crianças como atores sociais e a infância como uma categoria estrutural geracional (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2005, QVORTRUP, 2005).

¹⁶ What we are searching for is children's life worlds or the framework within which children lead their lives.

¹⁷ [...] un simple objet passif d'une socialisation prise en charge par des institutions en terme de reproduction sociale [...].

Conforme mencionamos anteriormente, fazendo referência aos estudos de Sarmiento (2008), a constituição da *nova* Sociologia da Infância suscitou um grande número de pesquisas que têm ajudado na formulação de teorias e conceitos específicos (ou com aplicações específicas) desse campo da sociologia. A seguir, discorreremos sobre os conceitos mais importantes para esta pesquisa: *infância, crianças, ator social, agência, cultura de pares e reprodução interpretativa*. Vale ressaltar que todos esses conceitos ficarão mais claros no capítulo 4, quando serão utilizados na análise detalhada dos nossos dados de pesquisa. Por ora, iremos nos concentrar na compreensão teórica dos termos.

I. Crianças e infâncias

O pesquisador americano William Corsaro é certamente uma das principais referências desse campo da sociologia, sobretudo por sua obra *Sociologia da Infância* (2011). Nessa obra, ele assim define as novas concepções de *crianças e infância*:

Em primeiro lugar, as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. [...] Em segundo lugar, *a infância* – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. [...] é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. (2011, p. 15-16)

Nessa perspectiva, então, a infância é entendida como categoria estrutural geracional, ou seja, as crianças são membros ativos de suas infâncias e, logo, membros ativos da sociedade (CORSARO, 2011; JAMES, 2005; JAMES e JAMES (2008); SARMENTO, 2005, 2008; SIROTA, 1998).

Sobre o conceito de *infância*, James e James acrescentam que ele não pode ser considerado universal, tendo em vista que seus aspectos culturais, sociais e históricos variam de um contexto para outro (2008, p. 23). Corsaro (2005) exemplifica essa condição quando aborda as diferenças na constituição das culturas de pares, comparando estudos sobre crianças de sociedades ocidentais e não-ocidentais, crianças de países desenvolvidos e países com alto índice de pobreza, crianças de rua, dentre outras particularidades que afetam a *infância*.

II. Ator social e agência

O conceito de *ator social* é importante porque combate as concepções anteriores, que consideravam as crianças como seres passivos. Essas concepções

silenciavam as vozes das crianças na sociedade; seus pontos de vista não eram nem procurados nem recebiam muita importância, uma vez que seu papel na sociedade era concebido simplesmente em termos de seu futuro. Elas estavam em um processo de aprendizagem para a vida adulta (JAMES e JAMES, 2008, p. 120. Tradução nossa¹⁸).

Por outro lado, também de acordo com James e James, o conceito de *ator social* “reconhece o papel ativo que as crianças podem desempenhar na vida social cotidiana” (2008, p. 120. Tradução nossa¹⁹).

Para a Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; JAMES, 2005; SARMENTO, 2005, 2008; SIROTA, 1998), as crianças são atores sociais porque são capazes de formular interpretações de si mesmas, da sociedade e do mundo e são tanto consumidoras quanto produtoras de processos sociais e culturais. As crianças são capazes de fazer escolhas, expressar suas ideias e, assim, ter algum controle sobre suas vidas – embora não sejam totalmente independentes dos adultos. Essa capacidade de *agência* possibilita que elas também participem de algum modo das mudanças que ocorrem na sociedade de modo mais amplo (JAMES e JAMES, 2008, p. 9).

O conceito de *agência* está intimamente relacionado ao conceito de *ator social* – são conceitos “gêmeos”, nas palavras de James (2005, p. 40). Esse conceito designa “a capacidade dos indivíduos de agir de maneira independente” (JAMES e JAMES, 2008, p. 9. Tradução nossa²⁰) ou ainda, no caso das crianças, “a habilidade delas de agir criativamente e fazer as coisas acontecerem” (JAMES, 2005, p. 42. Tradução nossa²¹). Isso não quer dizer, no entanto, que as crianças não estejam sujeitas às limitações impostas pela sociedade (principalmente sociais, políticas e econômicas). O conceito remete à capacidade de as

¹⁸ [...] muted children’s voices in society; children’s views were neither sought nor given much significance, since their role in society was simply conceived of in terms of their futurity. They were in an apprenticeship for adult life.

¹⁹ [...] recognises the active part that children can play in everyday social life.

²⁰ The capacity of individuals to act independently.

²¹ [...] their ability to act creatively and to make things happen.

crianças agirem como atores sociais dentro desses limites existentes – capacidade frequentemente ignorada pelo mundo adulto. Vale ressaltar que a agência não fica restrita aos contextos das culturas de pares, mas se estende a todos os contextos dos quais a criança participa: instituição educacional, família, igreja etc. (JAMES, 2005). James chama a atenção também para o fato de que à Sociologia da Infância interessa estudar não a agência individual de cada criança em seu próprio mundo, mas a sua ação como membro da categoria geracional *infância* (JAMES, 2005, p. 43).

Embora não seja objetivo deste trabalho, vale mencionar que os conceitos de *ator social* e *agência* trazem à tona algumas questões importantes para refletirmos, tais como:

Que tipo de agência seria essa e quanta liberdade é permitida às crianças no exercício dela? [...] Todas as crianças possuem a mesma capacidade de agência? O que pode inibir ou impedir determinadas crianças de exercê-la e sob que tipo de circunstâncias? (JAMES, 2005, p. 43-44. Tradução nossa²²).

III. Cultura de pares e reprodução interpretativa

O conceito de *cultura de pares* foi cunhado por Corsaro (1985) e é de extrema relevância para esta pesquisa, dado que nosso objeto de estudo são as interações sociais.

A concepção de cultura de Corsaro baseia-se em Geertz (1989) e, portanto, é compreendida como uma forma de interpretar o mundo a partir de uma teia de significados compartilhados socialmente. A cultura de pares é constituída pelas atividades, rotinas, artefatos e interesses que as crianças compartilham por meio da interação social. Segundo Corsaro, quando as crianças criam e compartilham essa cultura própria com os adultos e com os pares, estão buscando uma forma de se apropriar e se inserir no contexto social ao qual pertencem, e, simultaneamente, satisfazer suas próprias necessidades e curiosidades (MONTALVÃO e NEVES, 2016, p. 527).

Ou seja, embora diga respeito a uma rede de significados produzidos por e compartilhados entre as crianças, a cultura de pares não se restringe aos mundos sociais infantis, nem tampouco está isolada da cultura adulta. “As crianças estão sempre participando e são parte de duas culturas – a infantil e a adulta - e essas culturas estão intrinsecamente entrelaçadas de diferentes maneiras no espaço e ao longo do tempo”

²² [...] what kind of agency that might be and how much freedom children might be permitted to have in the exercise of it. [...] Do all children have the same capacity for agency? What might inhibit or prevent particular children from exercising it, and under what kinds of circumstances?

(CORSARO, 2005, p. 301. Tradução nossa²³). A relação entre as duas culturas é antes uma relação dialógica.

Ainda como destacado por Montalvão e Neves (2016) acima, a cultura de pares não é uma mera imitação ou reprodução que as crianças fazem da cultura adulta, mas uma forma de apropriação e inserção criativas do e no contexto cultural ao qual as crianças pertencem. A esse movimento de apropriação criativa, Corsaro denominou *reprodução interpretativa*. Discorreremos sobre o conceito em breve.

Outro aspecto bastante significativo da cultura de pares é o fato de que “é nessas rotinas e atividades da cultura de pares que as crianças começam a falar sobre e a construir relações de amizade. As brincadeiras coletivas são com frequência verbalmente marcadas pela frase ‘Somos amigos/as, né?’” (CORSARO, 2005, p. 305. Tradução nossa²⁴). Foi bastante interessante observar como as relações de amizade foram se estabelecendo aos poucos na turma pesquisada. Conforme discutiremos no capítulo 4, se no início das observações era difícil perceber grupos estáveis de amizade/brincadeira, à medida que o semestre foi chegando ao fim, já era possível identificar alguns laços mais estáveis e a frase citada por Corsaro passou a ser muito frequente, assim como outras frases envolvendo a palavra “amigo/a”. Isso se tornou tão marcante na reta final da pesquisa de campo, que decidimos investigar as concepções de amigo/amizade das crianças da turma Romeu e Julieta. Abordaremos a dinâmica dessa investigação no capítulo 4.

Conforme mencionado anteriormente, outro conceito relevante para nossa pesquisa é o conceito de *reprodução interpretativa*, proposto por Corsaro como uma alternativa ao termo *socialização*. Para o autor, *socialização* remeteria a um processo individualista e progressista. Por outro lado,

o termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores* e *criativos* da participação infantil na sociedade. [...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade

²³ Children are always participating in and are part of two cultures – children’s and adults’ – and these cultures are intricately interwoven in different ways across space and over time.

²⁴ It is in these routines and activities of the peer culture that children begin to talk about and form friendships. Shared play is verbally marked with the oft heard frase ‘We’re friends, right?’.

e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*. (CORSARO, 2011, pp. 31-32)

De acordo com James e James (2008), “é de Vigotski que deriva o maior *insight* de Corsaro [para cunhar o conceito de reprodução interpretativa], pois, para Vigotski, a mudança social é sempre o resultado de ações coletivas, e não individuais - resultado das interações entre as pessoas” (p. 77. Tradução nossa²⁵). Vale ressaltar que, enquanto Vigotski relacionava a ZDI à interação com parceiros mais experientes, para a Sociologia da Infância, os processos de construção cultural acontecem a partir de todos os tipos de interações sociais, independentemente do nível de experiência entre os sujeitos.

Corsaro afirma que o conceito de *reprodução interpretativa* é inovador porque “vê a estrutura social como, ao mesmo tempo, criadora de limites e de possibilidades” (CORSARO, 2005, p. 302. Tradução nossa²⁶). E é por meio da cultura de pares que as crianças lidam com esses limites e possibilidades, contribuindo tanto para a reprodução da cultura adulta quanto para a sua expansão, à medida que interagem entre si e com os adultos. Essa dinâmica ficará bastante evidente na análise dos eventos no capítulo 4.

Em síntese, como podemos observar, a Sociologia da Infância provocou uma ruptura com a visão anterior das crianças como seres passivos, incompletos, cujas vozes e ações não tinham impacto direto sobre a sociedade. Após essa mudança paradigmática, seguiu-se uma vasta pesquisa teórica acerca da própria Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008) e das novas concepções de crianças e infância, gerando um número considerável de trabalhos que defendem e difundem esses novos paradigmas e seus conceitos fundantes (CORSARO, 2005, 2011; JAMES, 2005; JAMES e JAMES, 2008; PLAISANCE, 2004; SARMENTO, 2005, 2008; SIQUEIRA, 2012; SIROTA, 1998). A partir dessas mudanças, todas as estruturas sociais em que a criança está inserida tornaram-se objeto de pesquisa desse campo. Com a instituição escolar, sobretudo no âmbito da Educação Infantil, não foi diferente. Para Luz (2008), os estudos da Sociologia da Infância, aliados a conhecimentos de outras áreas, como a psicologia e a antropologia, são de extrema relevância para a Pedagogia, principalmente no que diz respeito à Educação Infantil. Luz afirma que esses estudos podem ajudar a educação

²⁵ [...] it is from Vygotsky that Corsaro derives the most insight since, for Vygotsky, social change is always the result of collective, rather than individual, actions as a result of people's interactions with one another.

²⁶ [...] sees social structure as both constraining and enabling.

a organizar e refletir sobre sua função, uma vez que as crianças são agora consideradas atores sociais, cujas demandas precisam ser conhecidas e reconhecidas. Ainda nessa perspectiva, segundo a autora, a Sociologia da Infância “pode ajudar a repensar o lugar do adulto na educação das crianças, contribuindo [...] para a construção de práticas educativas e programas de formação de profissionais mais satisfatórios” (p. 12).

1.3 Psicologia Histórico-Cultural e Sociologia da Infância: diálogos possíveis?

Nesta seção, trataremos dos diálogos que podem ser estabelecidos entre as abordagens da Psicologia Histórico-Cultural e da Sociologia da Infância para a análise das interações sociais que ocorrem na Educação Infantil.

Diante de tudo o que discutimos em relação às duas correntes teóricas, isoladamente, algumas considerações se fazem necessárias, no sentido de percebermos o caráter complementar de ambas.

A originalidade do trabalho de Vigotski jaz no fato de ele ter chamado a atenção para o papel ativo da criança durante seu processo de desenvolvimento, por meio das interações sociais que ela estabelece ao longo da vida. Desse modo, é possível afirmar que a criança, na perspectiva vigotskiana, era percebida como aquilo a que a sociologia veio denominar, anos mais tarde, como *ator social* (JAMES, 2005). De acordo com James e James (2008), é dos estudos de Vigotski que Corsaro obtém o *insight* necessário para desenvolver suas próprias teorias e conceitos dentro do campo da Sociologia da Infância, também focalizando as interações sociais.

Além de compartilharem o foco nas interações sociais, o conceito de *zona de desenvolvimento iminente* de Vigotski está intimamente relacionado ao modo como a Sociologia da Infância percebe o papel dos pares na infância (sejam eles adultos ou crianças), uma vez que a ZDI depende fundamentalmente da interação com outros indivíduos por meio da linguagem. Ademais, tanto para a Sociologia da Infância quanto para a Psicologia Histórico-Cultural, as interações não denotam simplesmente os modos de significação cultural, dos quais a criança vai eventualmente se apropriar por meio das interações sociais. Ambas as correntes compreendem as interações como processos por meio dos quais o ser humano se constitui.

Do ponto de vista sociológico, as interações são possibilidades de apropriação/reprodução cultural, sim, mas também de produção cultural coletiva (por meio dos pares). Para a sociologia, as crianças contribuem para a mudança cultural. Desse modo, enquanto as pesquisas de Vigotski focalizaram muito fortemente a criança e o desenvolvimento cultural do indivíduo, o foco da sociologia é o trabalho do grupo de crianças em torno da construção de um significado comum, ou seja, o foco é a ação coletiva das crianças. Além disso, a Sociologia da Infância dispõe de uma vasta gama de trabalhos empíricos, realizados nos mais diferentes contextos por onde as crianças circulam, o que resultou também em diversas inovações metodológicas. Por outro lado, Vigotski apreendia o desenvolvimento como movimentos frequentes de evolução, involução e revolução, algo do qual a Sociologia da Infância não trata.

Em síntese, entre semelhanças e diferenças, consideramos que a Psicologia Histórico-Cultural e a Sociologia da Infância oferecem fundamentos complementares para uma análise aprofundada das interações sociais que acontecem no contexto da Educação Infantil.

No próximo capítulo, trataremos um panorama dos documentos oficiais que orientam o trabalho na Educação Infantil, focalizando o que eles dizem sobre as interações sociais. Em seguida, faremos referências a outras pesquisas recentes que também investigaram algum aspecto das interações sociais na Educação Infantil, explicitando suas principais conclusões.

2. EXPLORANDO AS EXPERIÊNCIAS DE OUTROS VIAJANTES:

Interações sociais na Educação Infantil - entre os documentos e as práticas

Neste capítulo, organizado em duas seções, buscaremos compreender o que dizem os documentos oficiais e as pesquisas sobre as interações sociais na Educação Infantil. Na primeira seção, abordaremos as proposições de seis documentos oficiais, sendo cinco de abrangência nacional, publicados pelo MEC, e um de caráter municipal, publicado pela Secretaria de Educação de Belo Horizonte. Na segunda seção, discutiremos as principais conclusões de pesquisas sobre as interações sociais na Educação Infantil, publicadas na forma de artigos, dissertações, teses e comunicações científicas da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação).

2.1 As interações sociais nos documentos oficiais da Educação Infantil

As políticas públicas de educação se estabelecem como contexto para a construção das práticas pedagógicas locais por meio de documentos normativos e/ou orientadores. Desse modo, a fim de melhor compreender que tipo de orientação os profissionais da Educação Infantil recebem, no que tange especificamente às interações sociais, faremos uma breve análise sobre o que os principais documentos norteadores da Educação Infantil dizem acerca do tema. Para isso, analisaremos cinco publicações do MEC: o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (vol. 1, 2 e 3), os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (vol. 1 e 2), os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, bem como o Parecer do Conselho Nacional de Educação que as aprovou, e a *Base Nacional Comum Curricular* (ainda em fase de elaboração). Também analisaremos as *Proposições Curriculares para a Educação Infantil* (vol. 1 e 2), elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

2.1.1 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (volumes 1, 2 e 3)

Na época de sua publicação, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998, v. 1, 2 e 3) sofreu diversas críticas por ter sido elaborado sem diálogo com fóruns de discussão e produção de conhecimentos da área da Educação Infantil no Brasil (DEBORTOLI, 2004). De acordo com Cerisara (2002), o GT 07 – Educação da Criança de 0 a 6 anos, da ANPED, percebendo um desencontro entre as proposições da versão

preliminar do documento e a Política Nacional para a Educação Infantil que vinha sendo construída até então, chegou a elaborar um parecer sobre a publicação (ANPED, 1998). No entanto, ainda segundo Cerisara (2002), apesar de os pareceristas terem solicitado mais tempo para debates, o RCNEI foi rapidamente publicado e amplamente distribuído aos profissionais da Educação Infantil. De acordo com Kuhlmann Jr (1999, p. 52 *apud* CERISARA, 2002, p. 336), esse processo foi motivado por interesses políticos e eleitorais.

Apesar das críticas e do processo politicamente conturbado da publicação, é fato que o RCNEI é largamente utilizado e referenciado nas instituições de Educação Infantil, servindo frequentemente de base para a elaboração de seus projetos político-pedagógicos. Durante a entrevista com Kátia, a professora regente da turma que pesquisamos, ela citou como positivo o fato de existirem orientações para serem seguidas na Educação Infantil e, ao final dessa fala, citou nominalmente o RCNEI, conforme trecho transcrito abaixo:

Pesquisadora: *e quais que você considera/ que são os principais objetivos.../ do trabalho que é feito na Educação Infantil? .../ gerais assim né?*

Kátia: *eu acho que é:::/ um que é muito importante/ é tratar a criança como...protagonista/ um objetivo assim bem:::/ um que eu acho que é marcante/ e também eu acho legal que tem:: orientações pra você seguir/ sabe?/ você num tá aqui/ e o trem vai saindo de trás da orelha não/ tem as as...as leis né/ que gover::nam essa UMEI/ e que governam o o ensino dela/ que a gente tem oportu/ e que a gente tem nas mãos né/ oportunidade de crescer...*

Pesquisadora: *as orientações né?*

Kátia: *as orientações/ então é muito muito legal/ to-todo professor que entrou/ e que leva isso a sério/ vai trabalhar naquele naquela linha.../ de pensamento e de ações (4s)/ as **RCNEIs**...né?*

Tendo em vista a relevância desse documento para as instituições de Educação Infantil, não poderíamos deixar de considerá-lo. Ao analisarmos a publicação, percebemos que o texto dos três volumes do RCNEI baseia-se em uma concepção de aprendizagem na qual as interações sociais são essenciais. Sendo assim, as interações são frequentemente

mencionadas ao longo de todos os volumes da publicação, além de serem abordadas em seções exclusivas nos volumes 1 e 2.

É interessante notar que, já no primeiro volume, na seção dedicada ao aspecto do *cuidar*, encontramos: “[Cuidar] inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma” (BRASIL, 1998, v.1, p. 25). Na introdução do volume 2, encontramos: “O trabalho educativo pode, assim, criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais” (idem, v. 2, p. 12). E, por fim, no que concerne às orientações didáticas para o trabalho com a linguagem oral, o volume 3 traz:

A fala das crianças traduz seus modos próprios e particulares de pensar e não pode ser confundida com um falar aleatório. Ao contrário, cabe ao professor ajudar as crianças a explicitarem para si e para os demais as relações e associações contidas em suas falas, valorizando a intenção comunicativa para dar continuidade aos diálogos (idem, v. 3, p. 137-138).

Logo no início do volume 1, intitulado *Introdução*, o RCNEI inclui as interações sociais nos princípios que devem embasar as experiências oferecidas às crianças:

- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética. (idem, v.1, p. 13)

As seções exclusivamente dedicadas à interação tanto no volume 1 quanto no volume 2 (dedicado à *Formação pessoal e social*) colocam esse aspecto como central para a promoção de aprendizagens na Educação Infantil, porque é a partir dele que conhecimentos serão apropriados, por vezes confrontados e ainda reformulados, contribuindo para o desenvolvimento das crianças (idem, v. 1, p. 31-32). E, então, defende-se que:

cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima. (idem, v. 1, p. 31)

Desse modo, ainda que haja conflitos e divergências, as crianças terão a possibilidade de lidar com eles de maneira construtiva, exercitando o respeito e a autonomia.

O texto também afirma que é importante planejar a organização dos agrupamentos com as crianças a fim de decidir em que momentos é importante ou possível misturar as diferentes faixas etárias, ou os diferentes interesses ou mesmo níveis de desenvolvimento, buscando possibilitar trocas ricas e que também respeitem a individualidade das crianças. Fazendo referência ao conceito de *Zona de desenvolvimento iminente* de Vigotski, a publicação conclui que “a interação permite que se crie uma situação de ajuda na qual as crianças avancem no seu processo de aprendizagem” (idem, v. 1, p. 32).

Segundo o volume 2, “dada a importância do diálogo na construção de conhecimento sobre si e sobre o outro, são aconselháveis situações em que a conversa seja o principal objetivo” (idem, v.2, p. 42-43). A partir da livre expressão, as crianças expressam sentimentos, gostos, frustrações, compartilham vivências e assim as experiências coletivas tornam-se mais ricas e relevantes.

Embora não haja uma seção exclusivamente dedicada às interações sociais no volume 3 do RCNEI, elas são citadas nas diversas seções que compõem essa publicação, intitulada *Conhecimento de mundo*. É interessante notar que as interações são fundamentais inclusive para o desenvolvimento da consciência corporal das crianças menores de três anos, como afirma a seção que trata do *Movimento*:

No plano da consciência corporal, nessa idade a criança começa a reconhecer a imagem de seu corpo, o que ocorre principalmente por meio das interações sociais que estabelece e das brincadeiras que faz diante do espelho (idem, v.3, p. 23).

O papel das interações sociais também é fortemente destacado na seção *A criança e a linguagem*, já que a fala é uma função fundamentalmente social. É a partir das interações que as crianças começam, desde bebês, a compreender a função comunicativa, expressiva e social da fala. Desse modo, é por meio da tentativa de estabelecer uma comunicação com outros sujeitos que os bebês começam a experimentar sons que, em algum tempo, se transformarão na fala tal qual a entendemos (idem, v. 3, p. 125).

Por fim, na seção *Natureza e sociedade*, encontramos uma afirmação que sintetiza a importância atribuída às interações sociais nos RCNEIs e que vai ao encontro da centralidade

atribuída a elas nesta pesquisa:

Na medida em que se desenvolve e sistematiza conhecimentos relativos à cultura, a criança constrói e reconstrói noções que favorecem mudanças no seu modo de compreender o mundo, permitindo que ocorra um processo de confrontação entre suas hipóteses e explicações com os conhecimentos culturalmente difundidos nas interações com os outros, com os objetos e fenômenos e por intermédio da atividade interna e individual (idem, v. 3, p. 171).

Em síntese, a importância das interações sociais segundo o RCNEI deve-se principalmente ao fato de que as interações propiciam o acesso das crianças à cultura e ao conhecimento, possibilitando não somente que elas se apropriem deles, mas que os reformulem sempre que eles forem confrontados. Segundo a publicação, essa dinâmica contínua de apropriação e reformulação contribui para o desenvolvimento das crianças.

Na próxima seção, analisaremos os dois volumes dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006) e também os *Indicadores Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009a).

2.1.2 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (volumes 1 e 2)

O volume 1 dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, fazendo referência aos estudos de Vigotski, afirma que a interação social é

um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, **sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente.** (...) a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce. (BRASIL, 2006, v.1, p. 14. Grifo nosso.)

Percebemos nessa citação a abrangência multidimensional das interações sociais, o que reforça a sua importância para o desenvolvimento integral da criança. O texto também estabelece que o desenvolvimento das crianças é tão mais potencializado quanto mais diversos forem seus parceiros e experiências, “desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade” (idem, v. 1, p. 15).

Mais adiante, a publicação destaca que, mesmo antes de desenvolverem a fala, os bebês e crianças bem pequenas já se expressam por meio de outras linguagens, como a

gestual, a corporal, entre outras, mas sempre a partir do contato com outros parceiros – adultos ou crianças. No âmbito da Educação Infantil, é importante então garantir trocas significativas entre adultos e crianças e oportunizar trocas entre as próprias crianças, principalmente por meio da brincadeira, bem como dar tempo e espaço para que elas desenvolvam atividades em pequenos grupos, incentivando-as a se expressarem, a exercerem a curiosidade e a criatividade e a negociarem ações e decisões. Ainda nessa perspectiva, o documento afirma que

As iniciativas dos adultos favorecem a intenção comunicativa das crianças pequenas e o interesse de umas pelas outras, o que faz com que aprendam a perceber-se e a levar em conta os pontos de vista dos outros, permitindo a circulação das ideias, a complementação ou a resistência às iniciativas dos parceiros. A oposição entre parceiros, por exemplo, incita a própria argumentação, a objetivação do pensamento e o recuo reflexivo das crianças (idem, v. 1, p. 16).

Ou seja, é papel do professor da Educação Infantil organizar o tempo, o ambiente e as atividades de modo a possibilitar essas trocas, participações e negociações entre as crianças.

No volume 2 dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, as interações entre as crianças são mencionadas explicitamente em um dos itens da seção que trata dos professores e demais profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil:

Tendo como função garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil sob sua responsabilidade, as professoras e os professores de Educação Infantil:

[...]

12.10 organizam situações nas quais seja possível que bebês e crianças diversifiquem atividades, escolhas e companheiros de interação (idem, v. 2, pp. 39-40)

As interações são mencionadas também na seção que trata da infraestrutura das instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, o documento estabelece que os espaços devem ser construídos e organizados, levando em consideração as necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, conforto, higiene e aconchego das crianças e devem também possibilitar as **interações** entre elas e entre elas e os professores e demais adultos da instituição (idem, v. 2, p. 42-43).

De modo geral, percebemos que o documento focaliza bastante o papel do professor como o responsável por organizar e manejar os espaços, os tempos e as crianças de modo a possibilitar interações diversificadas e construtivas com e entre elas. Passaremos agora à análise do documento *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*.

2.1.3 Indicadores de Qualidade na Educação Infantil

A publicação *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a) baseou-se nos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006) e buscou transformar esses parâmetros em indicadores operacionais, a fim de servir como instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil. O documento apresenta, inclusive, um passo-a-passo sobre como conduzir o trabalho coletivo de autoavaliação da instituição, que prevê a participação da comunidade.

Os indicadores foram estabelecidos em torno de sete dimensões consideradas fundamentais para a qualidade da Educação Infantil, sendo uma delas as **interações**. Cinco indicadores compõem essa dimensão: respeito à dignidade das crianças; respeito ao ritmo das crianças; respeito à identidade, desejos e interesses das crianças; respeito às ideias, conquistas e produções das crianças; interação entre crianças e crianças. Para cada indicador, há uma lista que varia entre dois e seis aspectos a serem observados na autoavaliação da instituição. Dentro de cada indicador da dimensão *interações*, selecionamos o aspecto que mais se relaciona às práticas educativas da UMEI onde realizamos nossa pesquisa de campo:

INDICADOR 3.1 Respeito à dignidade das crianças

3.1.1. A instituição combate e intervém imediatamente quando ocorrem práticas dos adultos que desrespeitam a integridade das crianças (castigos, beliscões, tapas, prática de colocá-las no cantinho para “pensar”, gritos, comentários que humilham as crianças, xingamentos ou manifestações de raiva devido a cocô e xixi, etc.)?

INDICADOR 3.2 Respeito ao ritmo das crianças

3.2.1. As professoras organizam as atividades de modo que as crianças não sejam forçadas a longos períodos de espera?

INDICADOR 3.3 Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças

3.3.3. As professoras ajudam as crianças a manifestar os seus sentimentos (alegria, tristeza, raiva, ciúme, decepção, etc.) e a perceber os sentimentos dos colegas e dos

adultos?

INDICADOR 3.4 Respeito às ideias, conquistas e produções das crianças

3.4.1. As professoras e demais profissionais acolhem as propostas, invenções e descobertas das crianças incorporando-as como parte da programação sempre que possível?

INDICADOR 3.5 Interação entre crianças e crianças

3.5.1. As professoras organizam diariamente espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre as crianças da mesma faixa etária? (BRASIL, 2009a, p. 45-47)

Podemos perceber que alguns indicadores da dimensão *interações* possuem caráter bastante subjetivo, como é o caso do indicador “Respeito à dignidade das crianças”. No entanto, ao observarmos a lista de aspectos a serem avaliados dentro desse indicador, eles tendem a ser bastante objetivos, como o aspecto 3.1.1 citado acima. De maneira geral, nota-se que os indicadores dessa dimensão focalizam bastante a criança e o respeito aos seus direitos, o que é o objetivo geral da publicação, mencionado inclusive na carta introdutória da pesquisadora Maria Malta Campos (*idem*, p. 9).

Na próxima seção, analisaremos as *Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil* e o parecer que as fixou.

2.1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Parecer do Conselho Nacional de Educação

Conforme as análises acima, é possível afirmar que os documentos oficiais que orientam o trabalho na Educação Infantil no Brasil reforçam a importância de uma prática pedagógica que desenvolva as crianças de forma integral e que permita que elas se expressem, posicionem-se e tenham papel ativo na rotina das turmas, tendo respeitadas as suas diversidades – orientações que vão ao encontro das novas concepções de crianças e infância elaboradas pela Sociologia da Infância, conforme discutido no capítulo 1.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, fixadas em 2009 e de caráter normativo, também estão alinhadas a essas proposições. Tais orientações fundamentam a construção de práticas educativas de qualidade, cujo eixo são as interações e as brincadeiras.

O Art. 6.º das DCNEIs, por exemplo, estabelece que os seguintes princípios devem ser respeitados quando da elaboração de propostas pedagógicas para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b, incisos I a III):

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

As interações sociais permeiam todo o texto das DCNEIs, a começar pela definição de *criança* apresentada no art. 4º da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009:

Sujeito histórico e de direitos que, nas **interações**, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Idem. Grifo nosso.)

No que diz respeito às práticas pedagógicas da Educação Infantil, como já mencionado, as DCNEIs estabelecem como eixos norteadores do currículo as **interações** e a brincadeira (idem, Art. 9º). Em seguida, os incisos de I a XII estabelecem que devem ser garantidas na Educação Infantil experiências que

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que

alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (idem, Art. 9º, Incisos I a XII)

Ao analisar esses itens, percebe-se que as interações entre as crianças e entre elas e seus professores são fundamentais para uma experiência educativa de qualidade. No Art. 8º, parágrafo 1º, é estabelecido que as propostas pedagógicas devem promover o trabalho coletivo e preconizar uma organização do tempo, do espaço e dos materiais que respeite as singularidades das diferentes faixas etárias, e que também promova **interações** entre crianças da mesma idade e de idades diferentes.

Por fim, o inciso I do Art. 10º estabelece que um dos aspectos para o acompanhamento do trabalho pedagógico é a “observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e **interações** das crianças no cotidiano” (Idem. Grifo nosso).

Além do conteúdo sobre as interações sociais fazer parte das próprias DCNEIs, o parecer que aprovou a sua fixação também abordou o tema em diversos momentos. Sobre a visão da criança como sujeito do processo de educação, a publicação afirma que:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que **se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere.** (BRASIL, 2009, p. 6. Grifo nosso.)

Mais uma vez, nota-se que o desenvolvimento das crianças é atrelado às interações que elas estabelecem entre si e com os adultos nos diversos ambientes pelos quais transitam.

O texto do parecer destaca ainda que

a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. Isso por que, **na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar.** (idem, p. 7. Grifo nosso.)

É interessante notar como o trecho acima ilustra o potencial formador e transformador das interações para o desenvolvimento integral das crianças, marcando suas formas de agir, sentir e pensar.

Ao longo de todo o restante do documento, mas particularmente nas seções destinadas aos *Objetivos e condições para a organização curricular*, à *Organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular* e ao *Processo de Avaliação* (idem, p. 9-17), as interações sociais permeiam todas as proposições apresentadas.

Em suma, esse documento normativo que orienta a prática educativa na Educação Infantil traz as interações sociais para o primeiro plano, considerando-as como eixo norteador, ou seja, aspecto central em torno do qual todo o trabalho com as crianças de 0 a 5 anos deve se estruturar.

A seguir, analisaremos a 2ª versão preliminar da *Base Nacional Comum Curricular*.

2.1.5 Base Nacional Comum Curricular (2ª versão revista)²⁷

Embora ainda esteja em fase de elaboração, consideramos pertinente incluir a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2016) neste capítulo devido ao impacto que ela poderá trazer para a organização curricular da Educação Infantil. Esse documento traz uma proposta de organização comum para essa etapa da educação básica, algo até então inédito.

De modo geral, o documento reitera os principais pontos das DCNEIs, principalmente o fato de as *interações* e a *brincadeira* serem os eixos norteadores de todo o trabalho na Educação Infantil, e reconhece as crianças como seres históricos, culturais e de direitos, que

²⁷ No momento em que este texto foi escrito, o MEC lançou a 3ª versão revista da BNCC, cujo texto não foi possível analisar em função do tempo de que dispúnhamos para finalizar a pesquisa.

se constituem como sujeitos a partir das interações sociais que estabelecem nos mais variados contextos (instituição de Educação Infantil, família, entre outros).

A publicação propõe que a organização curricular da Educação Infantil se constitua a partir de cinco aspectos, sendo um deles *Interações e brincadeiras* (BRASIL, 2016, p. 58) e que se baseie em cinco campos de experiência, destacando que eles “não estão centrados apenas na criança, tampouco no/a professor/a, mas nas relações que ocorrem entre as crianças, o/a professor/a, os familiares, a comunidade, os saberes, as linguagens, o conhecimento, o mundo” (idem, p. 64).

Podemos perceber, portanto, que essa proposta de organização curricular foi pensada a partir das relações sociais estabelecidas no cotidiano da Educação Infantil. A BNCC afirma que esse modo de organização curricular foi escolhido também porque propicia que o trabalho se organize a partir da ação social das crianças. Sendo assim,

o compromisso dos/as professores/as e das instituições de Educação Infantil é observar e interagir com as crianças e seus modos de expressar e elaborar saberes. Com base nesse processo dinâmico de acolhimento dos saberes infantis, está a ação dos/as docentes em selecionar, organizar, refletir, mediar e avaliar o conjunto das práticas cotidianas que se realizam na escola, com a participação das crianças. A partir disso, o/a professor/a promove interações das crianças com conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, por meio do planejamento de possibilidades e oportunidades que se constituem a partir da observação, dos questionamentos e do diálogo constante com as crianças (idem, p. 59-60).

No trecho acima, notamos mais uma vez que a publicação estabelece que o trabalho na Educação Infantil seja orientado a partir das interações que se estabelecem nesse contexto, cabendo ao professor, nesse sentido, criar uma dinâmica que abarque mediação e observação das interações, com a consequente incorporação dos saberes e culturas infantis ao seu trabalho pedagógico.

Para cada campo de experiência também foram definidos direitos e objetivos de aprendizagem. O campo de experiência *O eu, o outro, o nós* é o que mais diretamente se relaciona ao aspecto das interações, embora elas estejam presentes em todos os demais campos, devido a sua centralidade. Dentre os direitos relativos a esse campo de experiência, destacamos um direito que revela o modo como as interações, ao mesmo tempo que contribuem para a constituição dos indivíduos, também visam à construção de relações que

levem em conta o respeito ao outro:

- CONHECER-SE nas interações e construir uma identidade pessoal e cultural, valorizar suas próprias características e as das outras crianças e adultos, constituindo uma confiança em si e uma atitude acolhedora e respeitosa em relação aos outros. (idem, p. 68)

Um dos objetivos desse campo de experiência para as crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses, de acordo com a BNCC) e que mais diretamente se relaciona ao direito mencionado acima, é “Demonstrar atitudes cuidadosas e solidárias na interação com diversas crianças e adultos” (idem, p. 69).

Em síntese, percebemos na BNCC uma tentativa de organização curricular que respeite o que já havia sido estabelecido pelas DCNEIs, mas que forneça pistas mais objetivas sobre o trabalho que deve ser realizado na Educação Infantil – a partir dos campos de experiências e dos direitos e objetivos de aprendizagem. É relevante destacar que, de todas as publicações analisadas, a BNCC é a que mais objetivamente posiciona as interações sociais no centro das práticas pedagógicas da Educação Infantil, quando enfatiza que os campos de experiência baseiam-se não na criança ou no professor, mas nas relações que a criança estabelece cotidianamente em todos os espaços e meios sociais por onde ela transita. Vale ressaltar também que a publicação é bem clara no que diz respeito ao caráter de **base organizacional comum** que ela propõe, reforçando diversas vezes, ao longo do texto, que cabe a cada instituição ampliar a organização curricular proposta no documento com suas próprias demandas, regionalidades e especificidades.

A seguir, analisaremos as *Proposições Curriculares para a Educação Infantil* (vol. 2), publicação da Secretaria de Educação de Belo Horizonte.

2.1.6 Proposições Curriculares para a Educação Infantil (vol. 2)²⁸

Assim como os documentos nacionais, as *Proposições Curriculares para a Educação Infantil* (vol. 2), elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (MELO, 2015), compreendem as interações sociais como eixo estruturador do trabalho pedagógico

²⁸ O documento está organizado em três volumes. O primeiro foi publicado em 2013 e o terceiro ainda não foi publicado. Optamos por nos ater à análise do volume 2 porque é nele que se encontra toda uma seção dedicada a explorar o eixo “Interações”.

na Educação Infantil por seu caráter constitutivo dos seres humanos como seres sociais. Segundo o documento, é a partir das interações que as crianças aprendem, se desenvolvem e constroem sua identidade.

Ainda segundo a publicação, entender as interações como eixo do trabalho educativo implica o comprometimento dos professores e das instituições com a criação de oportunidades para interações construtivas entre as crianças, entre elas e os adultos e entre elas e o ambiente:

[...] responsabiliza-se o adulto como coordenador do grupo com o qual trabalha, tornando evidente as implicações das escolhas que são por ele feitas na seleção, organização e condução das experiências interativas vivenciadas pelas crianças dentro das instituições educativas. Do mesmo modo, fica ressaltada a importância da observação e da mediação do adulto ao assumir seu lugar no processo educativo.

[...] as instituições de Educação Infantil [...] necessitam criar e organizar intencionalmente, tempos, espaços e condições materiais que favoreçam as interações entre as crianças, entre elas e os adultos, delas consigo mesmas e entre elas e os artefatos culturais do mundo que as rodeia. (MELO, 2015, p. 23)

Diferentemente dos demais documentos, as proposições mencionam explicitamente as culturas de pares e ressaltam a sua importância no processo de apropriação cultural das crianças, uma vez que a instituição educacional é um espaço privilegiado para interações múltiplas entre semelhantes e diferentes:

A cultura criada pelas crianças está em diálogo contínuo com a cultura escolar, a cultura social e as diversas culturas familiares presentes no grupo. São maneiras das crianças compreenderem o mundo e suas culturas ao mesmo tempo em que se projetam neles de maneira pessoal e particular. (idem, p. 41)

Além disso, o documento enfatiza a necessidade de os professores observarem sistematicamente as crianças em suas relações, a fim de compreender o que as interações revelam sobre o grupo e sobre os indivíduos e a partir daí organizarem suas práticas pedagógicas.

Para finalizar, a publicação retoma a centralidade das interações na Educação Infantil e suas múltiplas implicações, concluindo que

Ter as interações como eixo estruturador da prática pedagógica pressupõe estar-se atento a todas as implicações de cada ação, cada fala, cada olhar, cada experiência vivenciada pelas crianças e também pelos adultos. É compreender que o ser humano forma-se e é formado contínua e ininterruptamente por meio das interações

consigo, com as outras pessoas, com as culturas, enfim, com os infinitos componentes do mundo. (idem, p. 62)

Finalizando esta seção, todos os documentos analisados destacam o caráter central que as interações sociais representam para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Sendo assim, a forma como as interações acontecem no contexto institucional torna-se um importante indicador de qualidade para as práticas pedagógicas na primeira etapa da Educação Básica. Além disso, a posição central das interações sociais afeta a constituição da identidade docente na Educação Infantil, uma vez que os documentos deixam claro que o trabalho pedagógico deve se organizar em função dos sujeitos e não dos objetos de conhecimento.

Uma vez que já compreendemos, a partir dos documentos oficiais, a enorme importância das interações sociais para a Educação Infantil, reforça-se a relevância de investigarmos como as interações de fato acontecem nessas turmas.

Na próxima seção, abordaremos alguns resultados de pesquisas acadêmicas que tiveram como foco de suas investigações as interações sociais na Educação Infantil.

2.2 O que dizem as pesquisas sobre as interações sociais na Educação Infantil

Neste capítulo, abordaremos as principais conclusões de pesquisas e trabalhos que discutiram o aspecto das *interações sociais* na Educação Infantil. Para tanto, buscamos teses e dissertações nos portais da BDTD-IBICT e da CAPES²⁹, artigos no portais da CAPES e Scielo e trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da ANPEd³⁰. Filtramos um total de 114 estudos publicados entre os anos 2000 e 2015 e discutiremos alguns de seus resultados ao longo desse capítulo.

Em buscas realizadas entre os meses de março de 2015 e outubro de 2016 nos portais da BDTD-IBICT e da CAPES, com os pares de descritores “Educação Infantil+interações” e “creche+interações”, foram filtradas um total de 58 teses e dissertações que investigaram algum aspecto das interações sociais no contexto da

²⁹ BDTD-IBICT – Banco de Teses e Dissertações – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia <http://bdttd.ibict.br>
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior <http://www.periodicos.capes.gov.br>

³⁰ ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Educação Infantil. Além das teses e dissertações, também realizamos pesquisas sobre artigos que tratassem das interações sociais nessa etapa da educação básica. Uma busca realizada no portal de periódicos da CAPES e no banco de trabalhos Scielo, no mês de outubro de 2015, usando os descritores “creche+interações”, resultou em 19 artigos. Também foi feita uma busca utilizando os descritores “Educação Infantil+interações”, que resultou em 6 artigos.

É interessante notar que, dos 19 artigos encontrados, usando-se as palavras-chave “creche+interações”, 12 foram publicados em revistas específicas da área de Psicologia, campo com o qual a Pedagogia mantém profícuo diálogo e que tem se interessado mais pela faixa de 0 a 3 anos do que as revistas específicas da área da Educação. Quando o descritor usado foi “Educação Infantil”, observamos o cenário oposto: 5 dos 6 artigos foram publicados em revistas específicas da área de Educação e apenas um em revista da área de Psicologia. Esse maior interesse do campo da Psicologia pela creche (0 a 3 anos) já havia sido constatado por Rocha (1998), principalmente na “investigação das interações sociais e do papel da linguagem, do jogo e dos arranjos espaciais no favorecimento das relações entre as crianças” (p. 164).

Ainda nos mesmos bancos de dados, CAPES e Scielo, foram filtrados 21 artigos em inglês a partir dos descritores “interaction” e “early childhood education”. No que diz respeito aos trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da ANPEd, entre 2000 e 2015, encontramos 10 discussões do *GT07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos*, que abordam algum aspecto das interações sociais na Educação Infantil. Nota-se uma grande variedade de perspectivas nesse *corpus* de 114 estudos, embora todas façam referências à centralidade das *interações sociais* na Educação Infantil. O quadro abaixo mostra as fontes do nosso *corpus* e o respectivo número de trabalhos encontrados em cada uma delas.

Quadro 2.1: Fontes do *corpus* de pesquisas

TIPO DE TRABALHO	TOTAL DE TRABALHOS	FONTES
Teses e dissertações	58	BDTD-IBICT CAPES
Artigos (português e inglês)	46	Portal de Periódicos CAPES SciELO
Trabalhos de comunicação científica	10	ANPEd (reuniões científicas nacionais)
TOTAL	114	

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação às teses e dissertações, do total de 58 trabalhos, 41 são dissertações e 17 são teses. É interessante notar que, das 58 pesquisas, 27 foram realizadas na região sudeste, com destaque para o estado de São Paulo, responsável por 18 desses trabalhos. Em seguida, temos a região sul, com 13 trabalhos e as regiões centro-oeste e nordeste, com 9 pesquisas cada uma. Outras pesquisas, como a de Marin, Bueno e Sampaio (2005), já haviam constatado a soberania do eixo sul-sudeste na produção acadêmica do campo da educação, ao realizarem um levantamento de teses e dissertações sobre a *escola*, publicadas entre 1991 e 1998. Dos 58 trabalhos que filtramos, 46 foram realizados em universidades públicas e 12 em universidades privadas. Isso se deve principalmente ao crescimento dos programas de pós-graduação nas universidades públicas, bem como ao aumento do financiamento público de pesquisas, reforçando a importância da manutenção da universidade pública gratuita e de qualidade.

Ainda sobre as teses e dissertações, nota-se também a predominância significativa das pesquisas empíricas qualitativas, correspondendo a 56 dos 58 trabalhos. Quanto aos outros dois trabalhos, um combinou pesquisa empírica qualitativa e pesquisa quantitativa, e o outro consistiu em uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico exploratório-explicativo. É relevante destacar também que quase a metade das pesquisas qualitativas, 23 dos 56 trabalhos, afirmou utilizar uma abordagem etnográfica.

A partir do *corpus*, foi realizado também um levantamento das etapas da educação investigadas nas teses e dissertações. O quadro 1, a seguir, resume este levantamento. As siglas EI, EF e EM correspondem respectivamente à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Tabela 2.1: Etapas educacionais investigadas pelos pesquisadores

ETAPA(S) PESQUISADA(S)	TRABALHOS	PERCENTUAL
Creche	22	38%
Creche e pré-escola	10	17%
Pré-escola	19	33%
Pré-escola e Ensino Fundamental	2	3%
Educação Infantil (0 a 6 anos)	4	7%
Educação Básica (EI, EF, EM)	1	2%
TOTAL	58	100%

Fonte: Elaborada pela autora

Conforme podemos constatar, há uma semelhança entre o percentual de pesquisas exclusivamente sobre a creche (38%) e aquelas exclusivamente sobre a pré-escola (33%). Esse dado nos surpreendeu, na medida em que até o final dos anos 90 a maior parte dos pesquisadores interessava-se pela pré-escola, conforme extenso levantamento bibliográfico realizado por Rocha (1998). Além disso, 17% dos pesquisadores investigaram faixas etárias de ambas as etapas da Educação Infantil – creche e pré-escola. O restante dos trabalhos, 12%, investigou mais de uma etapa da Educação Básica ou a Educação Infantil como um todo, conforme também podemos observar no quadro acima. Nossa pesquisa se insere nesse quadro atual de crescente interesse pela creche, mais especificamente pelas crianças de 3 anos de idade.

Também nos interessou verificar quais os principais referenciais teóricos utilizados pelos pesquisadores em suas teses e dissertações e chegamos à conclusão de que a grande maioria das pesquisas (51 dos 58 trabalhos, ou seja, quase 90%) buscou referências nos estudos de Vigotski e/ou da Sociologia da Infância, ainda que aliados a outras teorias. Vale destacar que 19% das pesquisas aliaram essas duas correntes teóricas, conforme mostra a tabela 2.2, a seguir³¹:

³¹ As abreviações na tabela correspondem a: PHC – Psicologia Histórico-Cultural; SI – Sociologia da Infância; EG – Epistemologia Genética.

Tabela 2.2: Fundamentação teórica das pesquisas sobre interações sociais

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	TRABALHOS	PERCENTUAL
PHC	22	38%
SI	12	21%
SI, PHC	11	19%
EG	4	7%
PHC, Estudos da Linguagem	2	3%
SI, PHC, Rede de Significações	2	3%
Psicanálise, EG	1	2%
PHC, Rede de Significações	1	2%
Rede de Significações	1	2%
EG, PHC	1	2%
Informação não disponível	1	2%
TOTAL	58	100%

Fonte: Elaborado pela autora

Tendo em vista a ampla referência aos estudos de Vigotski e da Sociologia da Infância nos trabalhos filtrados, confirma-se a relevância de também recorrermos a essas correntes teóricas nesta pesquisa.

A partir da leitura dos resumos dessa seleção de teses e dissertações e de artigos em português e em inglês, percebemos que, de modo geral, as pesquisas apontam para a necessidade de interações sociais na Educação Infantil, que partam de uma concepção de criança como ator social, que criem oportunidades para sua participação ativa tanto nas relações adulto-criança quanto nas relações criança-criança(s), e que levem em consideração sua voz, seus sentimentos e interesses. No entanto, diversas pesquisas verificaram que, muitas vezes, as práticas educativas, na perspectiva dos autores, não contemplam satisfatoriamente todos esses aspectos (ALTINO MARTINS FILHO, 2005; ALTINO MARTINS FILHO e LOURIVAL MARTINS FILHO, 2009; ANDRADA, 2001; BRESSANI, 2006; CORSINO e OLIVEIRA SANTOS, 2007; ALEXANDRE COSTA, 2012; CUNHA, 2013; DIAS, 2003; GOMES DIAS, 2007; DUARTE, 2012; ELMÔR, 2009; FINCO, 2010; GIRALDI, 2008; GUIMARÃES, 2008; LAZARETTI, 2013; LIMA, 2000; LOPES DA SILVA, 2014; LUZ, 2008; MONÇÃO, 2013; PANTALENA, 2010; PASSOS, 2015; PINTO, 2007; RAMOS, 2010; PITZ SANTOS, 2014; ROSIMI SILVA, 2012; SOUZA, 2013; VANZUITA DA SILVA e SANTOS MACHADO, 2007).

A seguir, abordaremos os temas mais frequentemente pesquisados no *corpus* levantado (114 trabalhos) e teceremos algumas relações com a nossa pesquisa.

Percebemos que, embora todas as pesquisas tratem de algum aspecto das interações sociais na Educação Infantil, algumas investigam essas interações dentro de um recorte bastante específico. Por exemplo, Hojnoski *et al* (2008), Sutherland *et al* (2012), Bonome-Pontoglio e Marturano (2010), Kruif *et al* (2000), Meneghini e Campos-de-Carvalho (2003), Lima e Bhering (2006), Hanre *et al* (2014), Lordelo (2002), Anjos *et al* (2004), Krasch e Carter (2009) discutem as interações sociais dentro de pesquisas de caráter experimental, cujo interesse maior é a análise do comportamento dos sujeitos. Nota-se que pesquisas experimentais sobre essa temática não são frequentes no Brasil.

Já Pessoa da Silva (2005), Terpstra e Tamura (2010), Jamison e Foster (2012) e Lopes Silva (2014) abordam as interações sociais no contexto da educação inclusiva. Finco (2010) e Buss-Simão (2013), por sua vez, investigam as relações sociais de gênero na Educação Infantil e Neri da Silva (2004), a formação da identidade da criança negra a partir das interações sociais que se estabelecem na Educação Infantil.

Cinco trabalhos discutem as interações sociais no contexto das discussões sobre a qualidade da Educação Infantil: Pereira Silva (2006), Lara-Cinisomo *et al.* (2009), Musatti e Picchio (2010), Santos Silva (2012) e Sheridan e Samuelsson (2013).

Um aspecto recorrente nas instituições investigadas pelos autores é a separação entre as dimensões do *cuidar* e do *educar*, como se fossem momentos antagônicos, concepção que normalmente leva a desconsiderar a importância das interações sociais estabelecidas durante os momentos de cuidado (GOMES DIAS, 2007; LAZARETTI, 2013; OCTAVIANI, 2008; SOUZA, 2013). Ao longo de nossa pesquisa, percebemos que a professora regente, Kátia, por vezes demonstrava uma certa impaciência durante os momentos de cuidado, tais como dar água para as crianças, auxiliá-las a escovar os dentes, a usar o banheiro e ajudá-las a lavar as mãos. No entanto, não podemos afirmar que ela desconsiderava a importância das interações nesses momentos, pois havia outros fatores de tensão envolvidos naqueles contextos. É relevante citar o fato de que ela trabalhava sozinha com 17 crianças e havia apenas uma pia e um filtro na sala, o que tornava esses momentos de cuidado longos. Como as crianças usavam garrafinhas para beber água, era preciso

encher uma a uma. Nas idas ao banheiro, era necessário que Kátia se revezasse, monitorando o banheiro feminino, o masculino e também as crianças que aguardavam no corredor, porque cada uma tinha seu ritmo de uso do banheiro, algumas terminando muito rápido e outras não. De todo modo, a professora parecia visivelmente mais confortável durante as atividades ditas “pedagógicas” do que durante os momentos de cuidado.

Dando prosseguimento à análise do *corpus* das pesquisas, é consenso entre grande parte dos pesquisadores que, para resolver os desafios supracitados, é necessário um melhor investimento na formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil (ALCÂNTARA MACHADO (2000); AQUINO (2015); ARALDI, 2007; DAVIES (2011); DELGADO (1999); FISHER e WOOD (2012); GIRALDI, 2008; JOSEPH e BRENNAN (2013); LOPES DA SILVA, 2014; LUZ (2008); MAZUCHELLI, 2010; OCTAVIANI, 2008; PANTALENA, 2010; PINTO, 2007; RIBEIRO, 2001; SAIONARA COSTA (2006); SAKELLARIOU e RENTZOU (2012); SOUZA, 2013; VANZUITA DA SILVA e SANTOS MACHADO (2007).

Na UMEI pesquisada, a formação em serviço é uma realidade frequente graças aos recursos que a prefeitura disponibiliza para o PAP (Projeto de Ação Pedagógica), que podem, por exemplo, ser destinados à contratação de consultores pedagógicos para promover oportunidades de formação em serviço aos professores, como ocorreu durante a nossa pesquisa. No período em que estivemos na UMEI Monteiro Lobato, havia encontros semanais de formação entre as professoras e uma consultora pedagógica durante os horários de projeto das professoras. No semestre em questão, o foco era o desenho infantil e suas múltiplas possibilidades de exploração. A escolha da temática partiu de uma demanda das professoras, que relataram dificuldades em saber como trabalhar o desenho em sala sem torná-lo repetitivo e enfadonho e, ao mesmo tempo, ajudar as crianças a desenvolver essa habilidade. Tive a oportunidade de participar do último encontro e pude perceber que as professoras concluíram a formação bastante instrumentalizadas para trabalhar o desenho em suas turmas por meio de técnicas (desenho com interferência, desenho de observação etc.). Embora as técnicas sejam importantes, acreditamos que, por si só, elas não conduzem a reflexões sobre como as crianças interpretam seus desenhos e de seus colegas, por que elas desenham o que desenham, ou o que elas estão representando quando desenham, por exemplo. É importante ter em mente que o apego excessivo à técnicas pedagógicas tira o foco da criança enquanto sujeito da Educação Infantil com suas necessidades, histórias e

interesses e cria metas-padrão de desenvolvimento que desconsideram a individualidade das crianças. Kátia mencionou que, em outra ocasião, a formação havia sido sobre leitura e escrita na Educação Infantil. De modo geral, as professoras pareciam apreciar e reconhecer o valor dos momentos de formação, embora se queixassem às vezes de “perder” o horário de projeto daquele dia ou de se sentirem muito cansadas.

Além do investimento na formação dos profissionais, vários autores defendem que mudanças nas políticas públicas para a Educação Infantil podem contribuir muito para a qualidade dos serviços oferecidos nessa etapa da educação básica (DUARTE, 2012; FERREIRA SANTOS, 2012; FINCO, 2010; GIRALDI, 2008; MAZUCHELLI, 2010; OCTAVIANI, 2008; RIBEIRO, 2001). Entendemos que a qualidade não é um aspecto neutro, mas sempre envolve escolhas, dimensão fundamental para o entendimento das práticas locais (DAHBELRG, MOSS e PENCE, 1999).

A partir da leitura de todos os resumos dos artigos, teses e dissertações, foram selecionados para uma leitura aprofundada aqueles que investigaram as interações sociais de forma mais central em contextos educacionais, visto que essa será a perspectiva adotada nesta pesquisa.

Dias e Almeida (2009), Pedrosa e Carvalho (1995), Seabra e Moura (2005) tratam das interações sociais no contexto das atividades cotidianas da creche: a atividade de desenho, a brincadeira e a alimentação, respectivamente. As três pesquisas constataram que essas atividades, inclusive o desenho, por vezes considerado um mero passatempo; e a alimentação, frequentemente vista apenas como um momento de cuidado, são mediadoras e reguladoras das interações sociais que se estabelecem com e entre as crianças na Educação Infantil, podendo ser melhor observadas e exploradas nesse sentido. De maneira semelhante, as interações são abordadas no contexto da aprendizagem da matemática em McGuire e Kinzie (2013), do desenvolvimento linguístico da criança em Ramos e Salomão (2012), e do uso de tecnologias digitais na Educação Infantil em Eagle (2012) e Lim (2012). Ou seja, as interações permeiam todos os momentos da rotina da Educação Infantil.

Lordelo e Carvalho (1999) discutem os desafios da comunicação em situação poliádica na creche, ou seja, quando há a justaposição de interações e comunicações entre os sujeitos. Os autores concluem que, embora a razão crianças/professor seja

frequentemente alta na creche, isso não significa necessariamente prejuízo para os eventos interativos, porque tanto adultos quanto crianças se ajustam a diferentes contextos. Outros fatores, no entanto, podem se somar ao desafio da situação poliádica na creche.

Aspectos como estruturação do espaço físico e social, currículos, recursos, concepções sociais sobre a creche, entre outros, podem estar envolvidos no modo como adulto e criança estruturam suas relações. (LORDELO e CARVALHO, 1999, p. 186)

No entanto, conforme discutimos anteriormente, no caso de nossa pesquisa, a razão 17 crianças para 1 professora trouxe desafios para a organização do tempo, dos espaços e para cuidados mais individualizados. Um grupo de 17 crianças implica em um grande número de interações acontecendo ao mesmo tempo, o que se constituiu um desafio tanto para a professora, conforme já discutido, quanto para a pesquisadora. Sobretudo no início da pesquisa, era muito difícil escolher o que focalizar ou mesmo focalizar determinada interação sem perder a percepção do todo. Por diversas vezes, eu me encontrava acompanhando o movimento e as interações de determinado grupo de crianças e outras interações mais ricas ou mais instigantes surgiam em um outro grupo, sendo necessário tomar decisões muito rápidas sobre o que acompanhar. Por vezes, em momentos em que as crianças interagem e se moviam mais livremente (parquinho, sala multiuso, momento de brincadeiras na chegada, entre outros), era difícil também ouvi-las ou compreendê-las totalmente em função do grande número de crianças juntas em um mesmo espaço.

Borba (2006), Karrebæk (2011), Neves (2005) e Salgado (2010) dedicaram-se a investigar a cultura de pares. Karrebæk (2011) realizou uma pesquisa de caráter etnográfico com crianças de 3 a 5 anos na Dinamarca. Na pesquisa, a autora obteve 33 horas de gravações em vídeo, das quais 9 foram transcritas, buscando focalizar episódios em que a cultura de pares estivesse sendo expressa/construída. Em seu artigo, a autora discute como a cultura de pares afeta positivamente e/ou negativamente os processos de socialização das crianças, dependendo dos tipos de ações e reações que são construídas entre elas – ações e reações que podem variar entre a liderança, a (auto)inclusão, a (auto)exclusão, a competição e a indiferença. E, de acordo com a pesquisa, independentemente do caráter positivo ou negativo dessas ações e reações, elas vão contribuir para a constituição daqueles indivíduos. Embora a turma que pesquisamos tivesse um perfil acolhedor e não apresentasse grandes conflitos relacionais, durante nossa permanência em campo foi

possível observar alguns dos movimentos de ação e reação citados na pesquisa de Karrebæk. No entanto, no caso da nossa pesquisa, não pensamos em termos de aspectos positivos ou negativos das interações entre as crianças, mas em tensões que estão sempre presentes nas interações entre todos nós. O que nos interessa é entender a perspectiva que as crianças constroem sobre os sentidos e significados que elas estão atribuindo às tensões. Apenas para citar alguns exemplos, o que percebíamos como liderança era um traço mais comum às meninas do que aos meninos, em especial Isabela, Camila, Luísa e Sofia. Com tantas “líderes” na turma, por vezes havia momentos de competição entre elas. Camila e Luísa, por exemplo, alternavam entre ser melhores amigas ou disputar algo até se desentenderem – o que seria considerado por Karrebæk como negativo. Entretanto, os laços de amizade que as uniam eram mais fortes do que os momentos de desentendimento, pois sempre voltavam a brincar juntas após algum tempo. Já Isabela, Camila e Luísa por vezes disputavam a amizade e a companhia de Priscila, sem dúvida a criança mais querida da turma pelos colegas. Priscila não parecia querer escolher uma amiga em detrimento de outras e, mesmo que em alguns momentos cedesse aos apelos de uma ou de outra colega, brincava com todas sem uma distinção perceptível. A aparente auto-exclusão, por sua vez, era característica comum à Lívia, que parecia sentir-se mais à vontade brincando sozinha, mas que, ao longo do semestre, começou a interagir mais frequentemente com os colegas, sobretudo quando estava em pequenos grupos.

Já Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2012) analisam as redes de significações que se constituem a partir das interações estabelecidas entre os bebês na creche, partindo da perspectiva teórico-metodológica da própria *Rede de Significações* e, por isso, de uma concepção de interação que

engloba a noção de interação como mais do que o fazer algo juntos, contemplando a regulação recíproca, implícita e não necessariamente intencional, tratando a interação enquanto potencial de regulação entre componentes de um sistema. Os movimentos e as mudanças de comportamento de um dos componentes (no caso, bebês) só podem ser compreendidos se considerada a existência, os movimentos ou o comportamento de outros componentes (bebês/adultos), mesmo que entre eles não ocorra uma troca explícita. (p. 379)

As autoras verificaram que, apesar da pouca idade e com todas as especificidades da capacidade comunicativa dos bebês, eles são capazes de participar ativamente na relação com o outro e coconstruir significados, por meio de gestos, olhares, postura corporal,

sorrisos, choro etc. E concluíram que, “nos entrelaçados processos, um e outro se envolve e transforma as (re)ações do outro” (p. 387).

A pesquisa de Vasconcelos *et al.* (2003) se assemelha à de Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2012), uma vez que discute como o “desajeitamento motor” característico dos bebês frequentemente desencadeia/regula episódios de interação entre eles. Esse “desajeitamento”, que a princípio poderia ser visto como um dificultador das interações entre bebês, acaba muitas vezes sendo o gerador das trocas sociais. Como os episódios interativos são bastante fragmentados e fugazes nessa idade, “qualquer mudança ditada pelo “acaso” encontra um espaço maior para ser instalada, já que os significados não são ainda tão persistentes” (VASCONCELOS *et al.*, 2003, p. 299). Os autores concluem que é preciso deixar de ver a “imaturidade motora” dessas crianças como obstáculo e passar a observá-la como uma perturbação que pode gerar algo novo. Em nossa pesquisa, embora esse “desajeitamento motor” praticamente inexista entre as crianças de 3 anos de idade, foi possível perceber a importância da linguagem corporal nas interações entre elas. A centralidade da linguagem corporal ficará mais clara a partir da discussão dos eventos selecionados para análise, que abordaremos mais adiante, no capítulo 4.

Leardini (2015), Rossetti-Ferreira (1991) e Rutanen (2009) abordam o modo como os arranjos espaciais afetam as interações sociais e as redes de regulações e significações que se estabelecem no ambiente da Educação Infantil. Segundo Rutanen,

As expectativas e intenções dos adultos materializavam-se nas iniciações e nos ajustes do ambiente e canalizavam as possibilidades de ação das crianças. Baseando-se nisso, as crianças co-construíam movimentos e significados novos fora da esfera de expectativa dos adultos. (2009, p. 375)

Mais adiante, no capítulo de análise, discorreremos sobre alguns eventos que só se configuraram como tão representativos, do ponto de vista das interações sociais, em função das possibilidades de ação das crianças sobre seu ambiente.

Ainda dentro dessa temática, também foram frequentes no *corpus* de pesquisas os desafios envolvendo a organização de tempos e espaços que privilegiem interações construtivas tanto entre as crianças quanto entre elas e seus professores (PEREIRA, 2015; PITZ SANTOS, 2014; SIMÕES, 2015). Figueiredo Costa (2010) discute as interações sócio-

espaciais na Educação Infantil, entendendo os objetos como elementos culturais, uma vez que são utilizados simbolicamente pelas crianças em suas interações.

Vários pesquisadores constataram também que as crianças eram submetidas a longos períodos de espera e que os espaços das instituições eram subutilizados, gerando rotinas por vezes enfadonhas, que não propunham desafios às crianças e que frequentemente visavam somente ao seu controle e disciplinamento (ALMEIDA SILVA, 2015; ARALDI, 2007; CUNHA, 2013; FINCO, 2010; GOMES DIAS, 2007; MAZUCHELLI, 2010; OCTAVIANI, 2008). Em contraste com essas pesquisas, na turma observada, longos momentos de espera não faziam parte da rotina. Tanto a professora Kátia quanto a professora Érica tentavam administrar o tempo de modo a manter um fluxo dinâmico de atividades e costumavam ser sensíveis às manifestações de cansaço ou tédio por parte das crianças. A exceção talvez fossem as idas ao banheiro, pois, a princípio, as professoras levavam todas as crianças de uma vez, aproveitando os momentos de transição para o refeitório. Nessa dinâmica, era necessário que as crianças esperassem que todos os colegas fossem ao banheiro para então seguir para o lanche ou jantar. Talvez percebendo essa dinâmica, mais próximo ao final do semestre, a professora Kátia alternava entre levar todos ao banheiro no caminho para o lanche ou jantar (o que gerava alguma espera no corredor) e deixar que fossem de dois em dois ou três em três ao banheiro, próximo ao final de alguma atividade que antecedia uma mudança de ambiente. Isso só era possível porque as crianças já haviam conquistado certa autonomia sobre o uso dos banheiros e também porque os sanitários ficavam bem ao lado da sala. Vez ou outra, quando alguma criança demorava ou gritava por ajuda, Kátia pedia que eu “desse uma olhadinha” na turma enquanto ela ia resolver a questão³².

A problemática da organização dos tempos e espaços na Educação Infantil conjugada aos desafios dos momentos de cuidado, discutidos no parágrafo anterior, nos fazem questionar a viabilidade de as turmas de 3 anos funcionarem sem o apoio de um segundo professor, em regime de regência compartilhada. Durante a entrevista que realizamos com as famílias no final do semestre letivo, perguntamos aos pais se havia algo que eles

³² É importante salientar que esses momentos foram raros ao longo da pesquisa e se restringiram a situações de real necessidade por parte das professoras.

consideravam que poderia ser melhorado no trabalho realizado com as crianças na UMEI Monteiro Lobato. A mãe de Davi relatou, muito timidamente, que o filho ainda não sabe se limpar bem e que todas as vezes que faz cocô na UMEI volta sujo para casa. A professora Kátia explicou sobre a dificuldade de assessorar as crianças quando vão sozinhas ao banheiro, já que não pode abandonar as outras crianças em sala para dar assistência a quem saiu. Mas afirmou também que Davi nunca sinalizou necessidade de auxílio, ou ela teria encontrado uma maneira de ajudá-lo.

Alguns autores interessaram-se pelos processos participativos das crianças. Foi o caso de Coutinho (2013), que investigou a ação social dos bebês na creche e de Siqueira (2012), que discutiu criticamente o protagonismo das crianças a partir das concepções de criança e de infância dos campos da Educação e da Psicologia. Theobald, Danby e Ailwook (2011), por sua vez, abordam os aspectos da participação e da agência das crianças no contexto australiano de Educação Infantil. De acordo com os autores, “a participação infantil é uma atividade regulada por interações baseadas em práticas sociais específicas entre crianças e adultos” (p. 19, Tradução nossa³³) e é um assunto pouco conhecido a partir de uma perspectiva baseada na observação das interações e, sobretudo, de uma perspectiva que considere as crianças como atores sociais competentes, capazes de ler e interpretar o mundo, bem como de atuar sobre ele. Ainda segundo os autores, embora os documentos oficiais já considerem a participação das crianças como inerente ao trabalho pedagógico realizado com elas, na prática vê-se mais abordagens restritivas e cognitivistas/desenvolvimentistas. Os autores afirmam que quando as crianças têm espaço para fazer escolhas e tomar decisões na Educação Infantil, isso contribui para a construção de processos democráticos também na sociedade. Durante a pesquisa, portanto, eles concentraram-se em compreender como as crianças se apropriavam das relações estabelecidas com pares e com adultos e como as resignificavam, produzindo então suas próprias práticas sociais, mesmo objetivo da pesquisa de Pitz Santos (2014). Eles concluíram que as crianças bem pequenas regulam sua participação na vida diária como um todo a partir das relações estabelecidas principalmente com seus pares e professores. Portanto, o “espaço relacional concedido pelos adultos às crianças afeta diretamente sua oportunidade de compartilhar ideias livremente, bem como influencia suas decisões” (THEOBALD, DANBY

³³ [...] child participation is an interactionally managed activity that relies upon specific child-adult practices.

E AILWOCK, 2011, p. 24. Tradução nossa³⁴). Desse modo, os autores afirmam que são necessárias mais pesquisas sistemáticas sobre as interações das crianças, a fim de melhor compreender como elas constroem sua participação na sociedade. Nosso capítulo de análise corrobora as ideias e conclusões de Theobald, Danby e Ailwook (2011) e lança luz sobre o modo como as crianças, a partir das interações sociais, vão se constituindo como seres sociais.

Altino Martins Filho e Lourival Martins Filho (2009), Corsino e Oliveira Santos (2007), Thomason e La Paro (2013) e Vanzuita da Silva e Machado (2007), por sua vez, focalizaram principalmente as relações professor-criança. Thomason e La Paro (2013) dedicaram-se a pesquisar a natureza e a qualidade das interações professor-criança na Educação Infantil. Fazendo referência à literatura sobre essa temática, os autores mencionam que a qualidade das interações professor-criança é constantemente associada a bons resultados emocionais, comportamentais e cognitivos das crianças – aspectos que se relacionam diretamente à sensibilidade, responsividade e suporte que os professores demonstram em suas relações com elas. Vale ressaltar que os autores não explicitam o que entendem por “bons resultados emocionais, comportamentais e cognitivos”, mas seria necessário um aprofundamento sobre essas categoriais, uma vez que elas são contextuais. Thomason e La Paro (2013) buscaram então identificar as características dos professores que influenciam positivamente suas interações com as crianças. A pesquisa identificou que o comprometimento dos professores com o campo educacional é o principal fator que afeta as interações de forma positiva. Esse comprometimento citado pelos autores abrangeria a satisfação com o trabalho, a percepção do trabalho na Educação Infantil como uma carreira, o nível de estudo e os anos de experiência dos professores, e também sua participação em organizações profissionais da área.

No nosso caso, muito embora nossa principal preocupação não fosse identificar que características docentes impactam diretamente a sua prática, acreditamos que as conclusões de Thomason e La Paro (2013) não se aplicam à realidade da UMEI Monteiro Lobato. Em conversas informais com as gestoras da instituição, tivemos retornos positivos em relação a vários professores da equipe, ainda que às vezes fossem profissionais com

³⁴ [...] ‘relational space’ afforded to children by adults directly affects their opportunities to freely give ideas and have influence over decisions.

muito pouca experiência. As próprias professoras pesquisadas, Kátia e Érica, tinham menos de 2 anos de experiência na Educação Infantil, quando iniciamos nossa pesquisa e, entre limites e possibilidades, apresentaram práticas e relações construtivas com as crianças. Na experiência da rede municipal de Belo Horizonte, considerar o trabalho na Educação Infantil como carreira de longo prazo é algo que os gestores das UMEIs se esforçam por tentar construir com suas equipes, mas que esbarra na diferença salarial entre os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e nas condições de trabalho, como discutiremos mais adiante. Ou seja, não podemos afirmar que a qualidade das interações professor-criança em nossa pesquisa esteja pautada nos mesmos aspectos identificados por Thomason e La Paro (2013) no contexto americano.

Outro trabalho que investigou as relações professor-criança foi o artigo de Jingbo e Elicker (2005). Esse trabalho se destaca por se tratar de uma pesquisa em profundidade sobre o cotidiano de crianças e professores da Educação Infantil na China, a fim de compreender como as interações professor-criança afetam ambos os atores sociais. Os autores defendem que “uma compreensão clara das interações típicas entre professores e crianças pode contribuir para melhorar o suporte que os professores oferecerem ao aprendizado e ao desenvolvimento das crianças” (p. 129, Tradução nossa³⁵). Segundo eles, pesquisas que se propuseram a observar e analisar cuidadosamente as interações e relações entre professores e crianças concluíram que “ao menos alguns aspectos das interações professor-criança em sala de aula, tais como envolvimento, sensibilidade, vínculo, responsividade e suporte, têm associações importantes com os resultados sociais, emocionais e cognitivos das crianças em contextos de Educação Infantil” (p. 131, Tradução nossa³⁶). Jingbo e Elicker acreditam que, a partir de análises em profundidade dessas interações em sala de aula, é possível revelar tanto a imagem que o professor tem das crianças quanto a imagem que as crianças têm do professor.

³⁵ A clear understanding of typical teacher-child interactions may help to improve teachers' support of children's learning and development.

³⁶ [...] at least some aspects of adult-child classroom interactions, such as involvement, sensitivity, attachment, responsiveness, and scaffolding, have important associations with children's social, emotional, and cognitive outcomes in early education environments.

Em sua pesquisa, eles se propuseram então a utilizar as interações para descobrir os limites e os pontos fortes de práticas pedagógicas existentes. A partir de observações e análises dessas práticas, os autores definiram nove categorias funcionais de interações iniciadas pelos professores e outras nove para aquelas iniciadas pelas crianças. *Direcionar, manter a disciplina e atender às necessidades das crianças* foram as categorias mais frequentes nas interações iniciadas pelos professores, enquanto *dedurar colegas, relatar experiências, requisitar algo, pedir orientação e demandar atenção* foram as categorias mais frequentes nas interações iniciadas pelas crianças. Foi observado também que os professores iniciavam as interações mais frequentemente do que as crianças – praticamente o dobro de vezes. Uma das possíveis razões era o alto controle e autoridade exercidos pelos professores chineses sobre as crianças, ao que elas respondiam com muita obediência e dependência.

Os autores também analisaram como cada ator social respondia às interações do outro, aceitando ou negando-as. Além disso, o tom emocional das interações também foi observado e analisado. Nas interações iniciadas pelos professores, o tom emocional foi identificado como *positivo, neutro* ou *negativo*. Já nas interações iniciadas pelas crianças, o tom emocional variou entre *confiante/seguro, tranquilo/calmo* ou *temeroso/ansioso*. A análise das interações revelou que a maior parte das interações iniciadas ou respondidas pelos professores tinham um tom *negativo* (48%) ou *neutro* (40%). E apenas 12% expressavam um tom positivo. Já nas interações iniciadas pelas crianças, 56% continham um tom *confiante/seguro* e 35% tinham tom *tranquilo/calmo*. Apenas 9% das iniciações das crianças expressavam *medo/ansiedade*. No que concerne às respostas das crianças, 47% demonstravam *calma/tranquilidade*, mas 38%, *medo/ansiedade*. Somente 15% das respostas foram classificadas com tom *confiante/seguro*.

A partir da análise e cruzamento dos dados que revelaram a frequência das iniciativas interativas, as categorias de interação e o tom emocional das sequências interativas, os autores chegaram a dois padrões de papéis assumidos pelos atores sociais nas salas de aula observadas: *paralelo* e *predisposição/inclinação*. Quando professores e crianças assumiam papéis paralelos durante as interações, eles se relacionavam de forma mais horizontal, quase como iguais e não em seus papéis tradicionais de professor e aluno. Ao assumirem o padrão de *predisposição/inclinação*, o professor era o educador e a criança,

o educando. Nesses momentos, o professor era a figura dominante. Nas salas de aula observadas, 90% das interações (independentemente se iniciadas pelos professores ou pelas crianças) se davam no padrão de *predisposição/inclinação*, levando os autores a concluir que, em geral, esses professores estavam mais focados em seguir as regras e a rotina pré-estabelecidas do que levar em conta os sentimentos e contribuições das crianças. Também foi observada uma ênfase grande em conhecimentos e habilidades escolares e um grande controle disciplinar sobre as crianças, algo que reflete bastante os valores da cultura chinesa. Os autores concluíram que esse padrão pedagógico oferece vantagens e desvantagens. As vantagens seriam: *ordem e estabilidade nos estudos e na vida, cuidados e educação eficientes, e transmissão bem-sucedida de normas culturais*. No entanto, as potenciais desvantagens seriam: *necessidades psicológicas das crianças não plenamente atendidas, desenvolvimento de traços negativos de personalidade nas crianças* (tais como competitividade, intolerância, excesso de controle), *inibição da iniciativa e criatividade das crianças*. Ao final do artigo, os autores sugerem algumas melhorias no sistema de Educação Infantil chinês, que podem impactar positivamente as interações professor-criança: redução do número de crianças por professor, a fim de proporcionar a eles mais oportunidades de interação (a média chinesa é de 2 professores para cada 34 a 40 crianças. Nas turmas pesquisadas por esses autores, havia uma média de 30 crianças); mais flexibilidade no que diz respeito às regras estabelecidas para dar às crianças maior liberdade de ação; formação de professores que traga “mais *insights* sobre os mundos das crianças, incluindo suas necessidades, emoções, pensamentos, estilos individuais e o significado de seus comportamentos” (p. 142, Tradução nossa³⁷).

Conforme mencionado anteriormente, nossa pesquisa também aponta para a necessidade de melhorarmos a razão criança/professor, pelo menos nas turmas de 3 anos, em função das dificuldades já discutidas acima. No caso da rede municipal de Belo Horizonte, turmas de 3 anos de idade podem ter até 20 crianças por professor, ou seja, nossa média é bem semelhante à chinesa. Também estamos de acordo com Jingbo e Elicker (2005) no que diz respeito ao tipo de formação oferecida aos professores. Essa formação precisa ser focada na criança e não nos objetos de aprendizagem ou nas ferramentas de

³⁷ [...] more insights into children’s worlds, including their needs, feelings, thoughts, individual styles, and the meaning of their behaviours.

ensino. Embora não possamos afirmar qual o padrão de formação em serviço oferecido às professoras da UMEI Monteiro Lobato, pois só permanecemos alguns meses na instituição, o tipo de demanda delas, por uma formação instrumentalizadora (como no caso das técnicas para se trabalhar desenho na Educação Infantil), leva-nos a supor que as formações focalizem menos a criança como sujeito e mais os possíveis objetos do conhecimento.

Outra pesquisa que destacamos é a dissertação de Altino Martins Filho (2005b) bem como trabalhos e artigos do mesmo autor publicados a partir de sua pesquisa para o mestrado (ALTINO MARTINS FILHO, 2004, 2005a, 2008), que focalizaram justamente as relações entre adultos e crianças de quatro e cinco anos no interior de uma creche da região norte da ilha de Florianópolis. O autor tomou como base os estudos da Sociologia da Infância e realizou uma pesquisa de orientação etnográfica baseada em anotações do diário de campo e em fotografias, na qual verificou que as crianças tanto produzem cultura quanto fazem uma reprodução interpretativa do mundo adulto a partir das relações sociais que estabelecem. Durante as observações das atividades, percebeu-se que muitas vezes os desejos das crianças eram o oposto das expectativas que os adultos mostravam pela via do controle e da rigidez e as crianças reagiam a isso, reivindicando seu lugar, criando tensões e, diversas vezes, se apoiando na cultura de pares para encontrar soluções para esses impasses. Ao passo que, quando os professores tinham uma postura de acolhida e as crianças tinham espaço e tempo para agir sobre a realidade, as relações tornavam-se mais fluidas, positivas e estimulantes, permitindo às crianças exercer sua criatividade e criticidade de forma mais livre. Martins Filho argumenta ainda que, embora a produção da cultura de pares seja relevante, o adulto tem sim um papel muito importante na socialização das crianças, sobretudo na instituição escolar, porque ele se constitui

como importante componente no processo educativo e também como grande possibilitador de experiências de contato com as variações da cultura humana. O adulto, ante as necessidades, interesses, desejos, vontades, relações, múltiplas linguagens das pequenas crianças, passa a ser o responsável pela ampliação dessas experiências e pelo acesso desses atores sociais ao conhecimento que é produzido e acumulado historicamente pela humanidade. [...] para que a criança assuma seu papel de ator na sociedade e viva sua condição de cidadã, precisará de apoio, incentivo, instrumentalização e intervenção efetiva do adulto. Todavia, para isso, é preciso problematizar, romper com as práticas autoritárias, de regulação e controle que caracterizam, em muitas situações, as relações entre adultos e crianças. (2005b, p. 168)

O autor conclui que seus estudos evidenciam a necessidade de considerar a cultura infantil e os conhecimentos das crianças na construção e consolidação de uma *Pedagogia da Infância*, onde crianças e adultos sejam protagonistas, “atores de seus enredos sociais, educacionais e culturais” (2005b, p. 171).

Por fim, uma pesquisa que nos chamou a atenção foi a de Da Ros e Wong (1996). Os autores investigaram a influência da presença integral do professor no momento presente (*being fully in the present*) sobre as interações professor-criança durante as atividades da Educação Infantil. Para isso, investigaram, por meio da observação participante, 12 professores chineses em 6 turmas de crianças entre 3 e 6 anos de idade. Em seguida, analisaram 589 episódios interativos entre os adultos e crianças dessas turmas. Os autores afirmam que “os cuidadores muitas vezes se encontram no modo de pensamento “preparando-se para”, que foca na próxima transição, atividade ou habilidade a ser dominada”³⁸ (p. 315, Tradução nossa³⁹). Para os autores, embora o planejamento seja importante, estar totalmente no tempo presente com as crianças permite “observá-las ativamente e refletir sobre seu progresso, linguagem, interesses e assim por diante, para referência imediata e futura” (p. 316, Tradução nossa⁴⁰). Ainda segundo eles, estar atento às crianças também implica deixar de querer ensinar algo o tempo todo, de dirigir, iniciar e controlar as interações, a fim de que as crianças também tenham oportunidades de ter essas iniciativas. A partir da pesquisa empírica que realizaram, os autores concluíram que o esforço dos professores para estarem presentes “aqui e agora” na sala de aula tornou-os mais reflexivos e atentos e aumentou sua sensibilidade em relação às crianças. Essa disponibilidade por parte dos professores deu às crianças mais segurança, tornando o ambiente da sala de aula mais tranquilo. Como consequência, as interações se tornaram mais respeitadas e positivas.

A pesquisa de Da Ros e Wong (1996) nos remete às *Diretrizes Curriculares Nacionais*

³⁸ [...] caregivers are often caught up in the "getting-ready-for" mode of thinking, which focuses on the next transition, activity, or skill to be mastered.

³⁹ Pelo menos até 1989, as funcionárias das creches chinesas eram normalmente enfermeiras (TOBIN, WU e DAVIDSON, 2008). Talvez por isso o uso do termo “caregivers” no artigo em inglês, que optamos por traduzir como “cuidadores”.

⁴⁰ [...] actively observe the children and reflect on their progress, language, interests, and so on for present and future reference.

para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e à experiência de Reggio Emilia, na medida em que tanto os nossos documentos normativos quanto a abordagem italiana pressupõem que o foco da Educação Infantil sejam as crianças, seus relacionamentos e experiências e não a aprendizagem em si ou os objetos de conhecimento. Para Malaguzzi (1999, p. 76), um processo ativo de educação leva os relacionamentos e a aprendizagem a ocorrerem juntos “por meio das expectativas e habilidades das crianças, da competência profissional dos adultos e [...] do processo educacional”. Além disso, ele afirma que a motivação e os interesses das crianças se articulam com o modo como os professores se relacionam com elas. Ainda segundo o autor, no sistema de Reggio Emilia, “os professores, observadores participantes, respondem ao que veem levantando questões, iniciando intercâmbios face a face, redirecionando atividades e modificando o modo ou a intensidade de sua interação com determinadas crianças” (idem, p. 79), ou seja, estão integralmente no momento presente com elas.

Em síntese, as pesquisas do nosso *corpus* confirmam a posição central das interações sociais na rotina da Educação Infantil e evidenciam a multiplicidade de aspectos que perpassam essas interações, como a educação inclusiva, questões de gênero, questões étnico-raciais, questões comportamentais, para citar alguns. Além disso, as pesquisas nos mostram que as interações sociais estão intimamente ligadas à qualidade do trabalho realizado na Educação Infantil. As pesquisas apontam também para a necessidade de considerar mais seriamente a subjetividade das crianças e professoras na organização da prática educativa, bem como compreender a importância da organização dos tempos e espaços para que as interações ocorram de forma construtiva, contribuindo assim para o desenvolvimento integral das crianças. Diversos trabalhos focalizaram as interações professor-criança e constataram que as interações afetam ambos os atores sociais no contexto da Educação Infantil, sendo portanto necessário estabelecer interações construtivas com as crianças, respeitando seus tempos, seu espaço e sua individualidade, permitindo-lhes uma participação ativa na rotina da turma e nas decisões coletivas. As pesquisas também evidenciaram a importância de observarmos as culturas de pares, a fim de melhor compreender como as crianças interpretam e se apropriam da cultura que as rodeia, seja ela escolar ou não. Os trabalhos revelaram ainda, que, em diversas instituições, *cuidar* e *educar* ainda são aspectos dicotômicos, o que leva os profissionais a desconsiderar

a importância das interações que são estabelecidas durante os momentos de cuidado. Do mesmo modo, várias pesquisas se dedicaram a analisar as interações no contexto das atividades cotidianas da Educação Infantil (alimentação, brincadeira, desenho, entre outras) e constataram que nem sempre essas atividades são percebidas pelos professores como importantes mediadoras das interações sociais. Por outro lado, alguns trabalhos apontaram os desafios da comunicação e da escuta atenta das crianças em função da razão professor/criança nas turmas e das múltiplas interações que se estabelecem durante a rotina de atividades. Desse modo, conforme defendem alguns autores, seriam necessárias mudanças nas políticas públicas para a Educação Infantil e uma melhoria da formação de professores para essa etapa da Educação Básica, a fim de melhor capacitá-los para lidar com os reais desafios da rotina da Educação Infantil.

Como podemos perceber, as interações sociais permeiam todo o trabalho realizado na Educação Infantil, nos seus mais variados aspectos, tanto que foram estabelecidas nas DCNEIs (BRASIL, 2009) como um dos eixos norteadores do trabalho nessa etapa da Educação Básica. Um aspecto importante a ser considerado em relação ao *corpus* de pesquisas que analisamos acima, relaciona-se com as análises realizadas pelos pesquisadores. Muitas vezes, tais análises se mostraram dicotômicas e enfatizaram as “deficiências” ou os “problemas” encontrados nas práticas educativas observadas. Certo é que há limites nessas práticas, mas é possível e necessária uma análise que considere tanto os limites quanto as possibilidades das interações e é isso que nos propomos a fazer nesta pesquisa.

No próximo capítulo, discutiremos sobre as nossas escolhas metodológicas e apresentaremos o contexto e os participantes da pesquisa.

3. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA:

escolhendo o destino e traçando possíveis rotas (ou rotas possíveis?)

Neste capítulo, apresentaremos a abordagem teórico-metodológica utilizada em nossa pesquisa. Iniciaremos falando sobre como se deu nossa aproximação com o campo de pesquisa e o processo de escolha da instituição de Educação Infantil e da turma pesquisada. Em seguida, faremos uma breve descrição da estrutura física da instituição. Passaremos então aos procedimentos de construção dos dados da pesquisa. Finalizaremos este capítulo descrevendo a turma pesquisada e seus sujeitos.

3.1 O percurso de escolha da instituição pesquisada

Nossa pesquisa foi realizada em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, indicada pela SMED (Secretaria Municipal de Educação). Para isso, acompanhamos uma turma de crianças de três anos de idade, uma faixa etária pouco pesquisada (conforme constatado durante a revisão de literatura), durante 4 meses e meio, totalizando 61 dias e aproximadamente 230 horas de gravações em vídeo. A pesquisadora chegava sempre no início do período, às 13h, e permanecia até o final das atividades, às 17h30, com exceção das segundas-feiras, quando só era possível permanecer até às 15h30 em função de outros compromissos pessoais. A princípio, desejávamos que a professora pesquisada possuísse formação superior em Pedagogia e pelo menos cinco anos de experiência na Educação Infantil, o que poderia implicar em uma prática educativa mais consciente e consolidada. A escolha da turma a ser pesquisada foi feita pela gestão pedagógica da UMEI, mediante aceite de ambas as professoras. Conforme explicitaremos mais adiante, tanto a professora regente quanto a de apoio possuem formação superior em Pedagogia, mas experiência inferior a 2 anos na Educação Infantil. Conforme mencionado na introdução deste trabalho, todos os nomes dos participantes da pesquisa citados ao longo do texto são pseudônimos, preservando a identidade dos mesmos.

Após algumas idas à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) para entregar documentos referentes a esta pesquisa e conversar com a equipe da Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GECEDI), foram nos indicadas duas UMEIS na região da Pampulha, onde poderíamos realizar a pesquisa: a UMEI Monteiro Lobato e a UMEI Ruth Rocha. Após visitar ambas, optamos pela UMEI Monteiro Lobato por ser bem mais próxima,

o que reduziria consideravelmente o tempo e os recursos gastos com deslocamento, mas, principalmente, porque, para a nossa surpresa, a atual vice-diretora da UMEI Monteiro Lobato era a diretora da Escola Municipal onde a orientadora desta dissertação realizara sua pesquisa de doutorado. Tanto na GECEDI quanto na UMEI Monteiro Lobato, esta pesquisa foi recebida com muita atenção, abertura e interesse por parte das equipes.

Desde a primeira visita, em setembro de 2015, Letícia e Márcia (gestoras pedagógicas) demonstraram bastante interesse em acolher nossa pesquisa na instituição pela possibilidade de isso contribuir para as reflexões que já têm sido feitas lá sobre os processos de mediação. Segundo Letícia, a mediação é um dos principais desafios para a atual equipe. Embora a instituição ofereça periodicamente momentos de formação em serviço, abordando inclusive a questão da mediação, as iniciativas acabam não sendo suficientes porque a rotina de trabalho limita e fragmenta essas oportunidades, impedindo o aprofundamento das questões. Após conhecer um pouco do nosso projeto de pesquisa, Letícia afirmou que, para melhorar a mediação, é necessária uma mudança na concepção de infância das professoras, mas esse é um processo moroso e a alta rotatividade de profissionais na UMEI torna tudo ainda mais difícil. O fato de os profissionais do Ensino Fundamental receberem remuneração superior aos da Educação Infantil na rede municipal de Belo Horizonte faz com que muitas professoras comecem sua carreira na Educação Infantil e logo prestem concurso para migrar para o Ensino Fundamental. A temática das condições do trabalho docente foi um elemento importante na turma pesquisada e será desenvolvida adiante.

Embora ainda faltassem cerca de cinco meses para o início da pesquisa de campo, Letícia e Márcia já conseguiram naquele momento pensar em algumas possíveis profissionais para acompanharmos, baseadas na premissa de que, para a pesquisa, seria importante observar práticas pedagógicas reconhecidamente bem-sucedidas com crianças de 3 anos de idade. No entanto, elas deixaram claro que naquele momento ainda não era possível prever como seria a distribuição das turmas entre as professoras para o ano de 2016. Era preciso considerar imprevistos: professoras que se transferem, saem, mudam de turno etc. Ficou combinado que, mais próximo do fim do ano letivo, teríamos um novo contato para saber quais as professoras estariam disponíveis para a pesquisa e, daí, apresentar a elas o projeto.

O ano letivo findou e não conseguimos mais contato telefônico com Letícia por diversos desencontros: reunião na GECEDI, reunião de pais, ligações fora do horário de trabalho dela, férias. Essa falta de contato gerou muita ansiedade, até finalmente conseguirmos contato com a vice-diretora às vésperas do início do ano letivo, no dia 29 de janeiro de 2016. Letícia nos tranquilizou de que estava tudo bem para iniciarmos a pesquisa de campo e nos autorizou a participar de uma reunião de início de semestre com as professoras no dia 1º de fevereiro.

Letícia e Márcia conduziram a reunião com o grupo de professoras do turno da tarde. As professoras receberam uma mensagem de boas-vindas. Letícia desejou um bom ano a todas e mencionou o trabalho bem-sucedido do grupo em 2015.

Três novas professoras foram apresentadas ao grupo e a pesquisadora desta dissertação, que falou um pouco sobre a pesquisa a ser realizada. Letícia, por sua vez, afirmou que as pesquisas acadêmicas são muito importantes, porque trazem um olhar externo que ajuda a instituição a ver suas práticas de forma diferente e a aprimorá-las.

Na sequência, Letícia relatou problemas com a manutenção e limpeza da UMEI durante o período de férias por parte da Odebrecht, o que atrasou e dificultou a organização do espaço para o retorno às aulas. Ela também falou da dificuldade com a liberação de verbas e a burocracia que torna os processos de compra de materiais bastante lentos.

A partir de julho de 2012, as UMEIs de Belo Horizonte passaram a ser construídas segundo o modelo de PPP (Parceria Público-Privada) desenvolvido pelas secretarias de Desenvolvimento e de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte. Além da construção, a empresa parceira também é responsável, durante vinte anos, pela operação de serviços não-pedagógicos, tais como manutenção das instalações elétricas e hidráulicas, segurança e limpeza, cuidados com a sustentabilidade ambiental e mobiliário. No caso da UMEI pesquisada, a empresa responsável é a *Inova BH*, pertencente ao grupo Odebrecht. Embora tenha havido problemas com a manutenção da estrutura da UMEI Monteiro Lobato durante as férias de janeiro de 2016, em entrevista concedida à pesquisadora, em julho de 2016, as

gestoras fizeram uma boa avaliação da parceria, com algumas ressalvas, conforme excertos abaixo³⁹:

Márcia: *É:::/ em termos de.../ de organização é bem melhor porque/ é:::/ principalmente pra gestão, né?/ quebrou a maçaneta da porta/ ela [vice-diretora] não precisa preocupar*

Letícia: *é imediato/ e eu posso falar isso de cadeira ((ri))*

Márcia: *organização/ é/ limpeza também é excelente/ né Letícia?*

Letícia: *é:::*

Márcia: *não precisa ficar preocupando com isso/ ma:::s a apropriação das crianças dos espaços .../ é complicada/ e até mesmo das professoras/ Por quê?/ é uma parede que não pode colar .../ e na Educação Infantil o espaço é muito importante, né?/ É:::/ uma criança que ... fez uma pintura na sala/ às vezes sujou o chão/ aí o pessoal [da Inova BH] às vezes não gosta/ então essa relação que é um pouco complicada/ mas tirando isso eu achei que foi muito bom*

Letícia: *eu acho .../ eu acho que foi .../ eu acho que é .../ é::: administrativamente é muito melhor né?/ sabe assim/ eu acho que é mais ganho do que:::/ né Márcia/ do que perda/ assim/ e:::/ a parceria né/ pelo menos com a empresa que a gente tá atualmente é bem bacana assim/ o retorno é muito imediato né?/ A EFICIÊNCIA é muito grande .../ muito grande*

Entrevista com gestoras, 12/07/2016

A tensão entre a perspectiva da empresa administradora da estrutura da UMEI e as demandas do trabalho pedagógico, mencionada por Márcia na entrevista, foi observada em pelo menos dois momentos desta pesquisa. No dia 18/02/2016, às 16h57, enquanto as crianças brincavam em sala com massinha de modelar, um funcionário da *Inova BH* entrou na sala para bater pregos na parede a fim de fixar um relógio e um pôster com as fichas dos nomes das crianças. Embora o serviço tenha sido solicitado pela própria professora Kátia, questionamo-nos se o trabalho não poderia ter sido executado fora do horário de atividades das crianças, ou durante o tempo em que estivessem em outros ambientes, tais como no parquinho ou no refeitório, respeitando assim a atividade em curso e as interações entre as

³⁹ Uma tabela contendo os sinais utilizados nas transcrições será apresentada no início do capítulo 4.

crianças. A *Inova BH* mantém uma gestora administrativa na UMEI, que encaminha as solicitações de serviços e acompanha a execução. Essa gestora conhece a rotina da instituição e poderia conciliar melhor as demandas estruturais e as rotinas pedagógicas.

Outro momento em que observamos esse tipo de tensão foi durante a reunião pedagógica do dia 06/04/2016, quando algumas professoras questionaram o fato de não poderem mais se assentar nos bancos do refeitório. Aparentemente, alguns bancos haviam apresentado problemas em sua estrutura e a *Inova BH* determinara que eles fossem utilizados somente pelas crianças, inclusive afixando cartazes na área do refeitório com essa orientação. Durante a reunião, as professoras, sobretudo das turmas de crianças de 1 e 2 anos de idade, queixaram-se de desconfortos físicos, como dores nas costas, por terem que abaixar-se constantemente para auxiliar as crianças durante as refeições. A equipe de professoras também questionou o fato de os bancos já terem sido reforçados e a determinação ter permanecido. A gestão avaliou que as observações das professoras eram pertinentes e ficou definido então que, a partir do dia 07/04/2016, os adultos poderiam voltar a utilizar os bancos do refeitório.

Esse tipo de situação revela um desencontro entre os objetivos do trabalho na Educação Infantil e as atribuições da empresa que administra a estrutura da UMEI. Desse modo, as tensões vão na direção oposta do tipo de ambiente que se pretende criar na Educação Infantil: um ambiente agradável, amistoso e possibilitador de múltiplas descobertas e aprendizagens, conforme afirma Malaguzzi, ao falar sobre a experiência das escolas de Reggio Emilia:

Acredito que nossas escolas mostram a tentativa que tem sido feita de se integrar o programa educacional com a organização do trabalho e com o ambiente, para que possa haver movimento, interdependência e interação máximos. [...] Nosso objetivo, o qual sempre buscamos, é criar um ambiente amistoso, onde crianças, famílias e professores sintam-se confortáveis. (MALAGUZZI, 1999, p. 73)

Dando continuidade à reunião, algumas novidades foram compartilhadas com o grupo. Além da biblioteca já existente na unidade, cada sala de atividades passaria a contar com um cantinho de leitura. De acordo com a gestão, o objetivo é ensinar às crianças como cuidar bem dos livros, uma vez que os exemplares da biblioteca já estavam bastante danificados, além de incentivar a contação de histórias e o contato das crianças com a leitura. Também foi anunciado que o tema do projeto institucional de 2016 seria *literatura*

infantil. Em seguida, foi discutida uma nova forma de planejamento do trabalho dos professores de apoio, visando a um melhor aproveitamento do tempo que eles passam diariamente com as crianças (1h30). Neste ano, eles deveriam planejar atividades que tivessem maior intencionalidade pedagógica, dentro do tema *jogos, brincadeiras e cantigas*. Segundo a equipe pedagógica, o que elas gostariam de evitar é que o horário do professor de apoio fosse simplesmente um horário de “passatempo”, com atividades repetitivas, como blocos de montar e afins. Ao longo das observações, no entanto, percebemos que blocos e brinquedos de montar ainda eram utilizados com bastante frequência no horário de apoio.

Foi pedido às professoras que escolhessem juntamente com as crianças o nome das turmas (dentro do tema *literatura infantil*) até a última semana de fevereiro. Houve uma votação para definir se usariam nomes de personagens ou de autores de histórias infantis. A maioria preferiu nomes de personagens por acreditar que as crianças se relacionariam mais facilmente com eles do que com os nomes dos autores. Algumas professoras levantaram a questão de gênero, afirmando que as opções de nomes oferecidas às crianças precisariam ser neutras ou haveria estranhamento por parte dos pais (os pais de meninos não ficariam satisfeitos se os filhos pertencessem à *turma da Cinderela*, por exemplo). Seguiu-se uma discussão intensa, porque algumas professoras concordavam que os nomes poderiam causar problemas e outras acreditavam que era só uma questão de como abordar a escolha com as crianças. Algumas até defenderam que seria uma boa oportunidade para quebrar preconceitos, ao invés de propagá-los. Essa discussão teve repercussões na turma pesquisada, que escolheu o nome “Romeu e Julieta”, baseado em uma história de Ruth Rocha. Essa questão também se fez presente na pesquisa de Dominici (2014). A pesquisadora relata que crianças de cinco anos elegeram “A linda rosa juvenil” como nome da turma, levando-a a indagar “sobre o lugar social permitido aos meninos desta turma” (p. 92). Sem dúvida, relações de gênero são construídas diariamente nos espaços da Educação Infantil (SANTOS, 2016).

Foi pedida uma atenção especial das professoras quanto aos momentos das refeições: melhorar a mediação, a organização e o uso do espaço. Ao longo das observações, realmente foi possível perceber um esforço por parte das professoras para melhorar a organização e o uso do espaço. Em relação à mediação, às vezes notávamos certa impaciência por parte de algumas professoras durante esses momentos, fazendo com que

interagissem com as crianças de forma ríspida ou autoritária. A temática da mediação durante os horários de alimentação na Educação Infantil é recorrente no campo e abordada por Neves (2013), que busca compreender, a partir das histórias de vida das educadoras, a relação que elas estabelecem com as crianças da creche nos momentos da alimentação. No caso da pesquisa de Neves, a forma como as educadoras lidavam com eventuais recusas das crianças a se alimentarem estava intimamente ligada tanto as suas vivências pessoais de fome quanto à fome que várias daquelas crianças e famílias da creche enfrentavam. Desse modo, embora imbuídas de boas intenções, havia uma grande insistência para que as crianças se alimentassem, nem sempre feita de forma carinhosa e respeitosa.

Na sequência da reunião, foi informado que, como de costume, os dois primeiros dias letivos seriam de adaptação, portanto, o horário letivo seria reduzido das 13h às 15h em vez de das 13h às 17h30. Na turma observada, esse período de adaptação foi tranquilo e importante para a inserção das três crianças advindas de outras turmas: Lívia, Davi e Débora.

A reunião foi finalizada com a escolha das turmas remanescentes pelas novas professoras e a distribuição das turmas por sala. As professoras veteranas tiveram a oportunidade de prosseguir com as mesmas turmas de 2015 e essa foi a escolha de Kátia e Érica, que posteriormente viriam a ser as professoras pesquisadas.

Durante a reunião, dois aspectos nos chamaram a atenção positivamente. Primeiramente, a aparente sinceridade da gestão em relação aos desafios administrativos (que, direta ou indiretamente, acabam impactando o trabalho pedagógico) e, sobretudo, o fato de as decisões e questões que envolvem diretamente as professoras serem dialogadas, discutidas e votadas, prevalecendo a opinião da maioria. Esse modelo se repetiu em outras reuniões pedagógicas das quais a pesquisadora pôde participar.

Após a reunião, Leticia e Márcia nos explicaram que a professora que haviam escolhido como primeira opção para a pesquisa mudara para o turno da manhã, mas que havia outras três boas opções à tarde e que iriam conversar com elas para ver quem se sentiria mais à vontade para participar. Na sequência, elas nos informaram que seria a professora Kátia. Conversei rapidamente com Kátia e agradei a disponibilidade. Também me prontifiquei a explicar mais sobre a pesquisa quando ela desejasse.

A seguir, descreveremos a estrutura física da UMEI Monteiro Lobato.

3.2 A UMEI Monteiro Lobato

A UMEI Monteiro Lobato foi inaugurada em setembro de 2014, tendo na ocasião desta pesquisa aproximadamente 1 ano e meio de funcionamento. Em julho de 2016, contava com 324 crianças de 0 a 5 anos e 42 professoras, divididas em 17 turmas nos turnos manhã, tarde e integral (apenas o berçário, uma turma de 1 ano e uma turma de 2 anos).

A estrutura física das UMEIs de Belo Horizonte é bastante semelhante, uma vez que as construções seguem padrões estabelecidos pela SUDECAP/GGEI⁴⁰ (NEVES; GOULART; SANTOS, 2015). As variações existentes são decorrentes das possibilidades de construção que os terrenos oferecem. Isso impacta principalmente na capacidade de atendimento da UMEI (número de salas de atividades disponíveis) e na distribuição dos espaços externos (pátios e parquinho). Essa semelhança pode ser constatada também no trabalho de Santos (2016).

Em termos de estrutura física, o prédio da UMEI pesquisada é uma construção de dois pavimentos, que conta com dez salas de atividades para crianças de 1 a 5 anos (duas no primeiro pavimento e oito no segundo), conforme a planta abaixo (Figura 3.1).

⁴⁰ SUDECAP – Superintendência de Desenvolvimento da capital mineira. GGEI – Grupo Gerencial de Escolas Infantis.

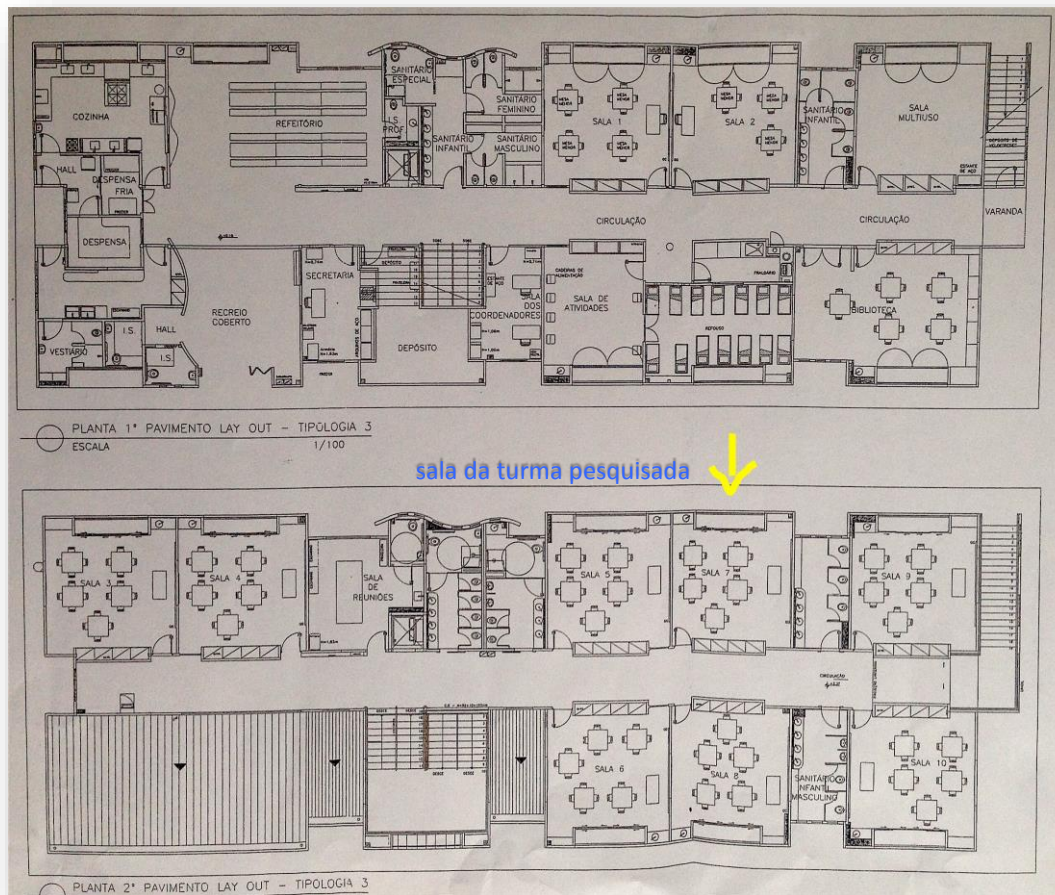


Figura 3.1: Planta da UMEI Monteiro Lobato. Acervo da pesquisadora.

No primeiro pavimento, há duas salas de atividades, o refeitório (integrado à cozinha), a sala multiuso, a biblioteca/sala de vídeo, o berçário, um banheiro unissex (para crianças), um banheiro feminino e outro masculino (para crianças), um banheiro feminino e um masculino (para adultos), além dos espaços administrativos (secretaria, arquivo/depósito, sala da direção/coordenação). No segundo pavimento, estão oito salas de atividades, dois banheiros femininos e dois masculinos (para crianças) e uma sala de reuniões, que na verdade funciona como sala de professores. Lá há um banheiro unissex para adultos, pia, geladeira, micro-ondas, mesa, cadeiras e dois computadores. No prédio, existe uma escada interna bastante ampla e outra externa, um pouco mais estreita. Além disso, a estrutura possui um elevador para crianças com problemas de mobilidade. Eventualmente, algumas crianças da turma Romeu e Julieta demonstravam curiosidade em relação ao elevador, mas não chegaram a utilizá-lo. Atrás do prédio, existe um parquinho gramado não muito amplo (Figura 3.2), com brinquedos tais como escorregador, roda-roda,

balanços, brinquedos do tipo túnel (em forma de centopeia), cavalinhos e um grande brinquedo com volante que as crianças às vezes chamam de ônibus, carro, van ou avião, dependendo da brincadeira em curso. Sobretudo nos primeiros meses da pesquisa, de fevereiro a abril, o sol e o calor eram intensos no parquinho.



Figura 3.2: Vista parcial do parquinho. Foto tirada por Sofia em 24/05/16. Acervo da pesquisadora.

Na lateral direita do prédio, há uma área chamada de pátio, bastante pequena, onde as crianças fazem atividades diversas (andam de velotrol, desenham no chão com giz, brincam de bambolê, de fazer bolinhas de sabão etc.) e, durante a nossa pesquisa, em meados do mês de maio, foram colocados novos brinquedos de plástico para uso coletivo: uma casinha e um túnel em forma de trenzinho (Figura 3.3).



Figura 3.3: Pátio – foto tirada por Isabela em 24/05/16. Acervo da pesquisadora.

No primeiro pavimento, destacamos também a sala multiuso (Figura 3.4), um dos espaços preferidos das crianças, pela variedade de brinquedos disponíveis: carrinhos, animais, bonecas, mobília de brinquedo adaptada ao tamanho das crianças, casinha de madeira, instrumentos musicais etc.



Figura 3.4: Sala Multiuso – foto tirada por Gabriel em 24/05/16. Acervo da pesquisadora.

Ainda em relação à estrutura da construção, ao longo da pesquisa ela nos pareceu frágil. Sempre que havia movimentação intensa de pessoas nos corredores do 2º andar e também quando as crianças dançavam, corriam ou pulavam dentro da própria sala, a sensação era de que a estrutura tremia. As crianças pesquisadas não comentavam nada sobre isso. As professoras, no entanto, às vezes faziam críticas à fragilidade da estrutura durante seus momentos de café. Na turma pesquisada, as crianças eram frequentemente orientadas por Kátia e Érica a não correrem ou pularem para não incomodar os “bebês” no andar de baixo (na verdade crianças de 1 e 2 anos). De fato, sempre que estávamos na biblioteca ou sala multiuso, que ficam no primeiro pavimento, era possível compreender o porquê dessa preocupação, uma vez que qualquer movimento mais intenso no andar de cima podia ser ouvido com clareza no andar inferior.

Passaremos, a seguir, a uma descrição da turma pesquisada e de seus sujeitos.

3.3 A turma Romeu e Julieta

A sala da turma Romeu e Julieta (Figuras 3.14 e 3.15), que observamos durante esta pesquisa, está localizada no segundo pavimento, na parte posterior do prédio. É uma sala que mede 3,5 por 4 metros e possuiu uma grande janela com grade que dá para o parquinho. Na sala, há 5 mesas e 20 cadeiras para as crianças, uma mesa e uma cadeira para a professora. Há também prateleiras bem grandes de alvenaria embutidas na parede que fica do lado oposto ao da janela (onde são guardados materiais e brinquedos de uso coletivo), duas prateleiras pequenas embutidas na parede atrás da mesa da professora (onde são guardados brinquedos variados e bonecas), uma prateleira grande embutida na parede da janela, bem embaixo da janela (onde são guardados todos os veículos de brinquedo). Grande parte dos brinquedos e materiais de uso coletivo fica guardada em caixas plásticas transparentes ou em caixas de papelão enfeitadas. Em meados do mês de maio, foi pedido às professoras que se certificassem de que todas as caixas tinham tampa, em função do aparecimento de pequenos escorpiões na escola. Segundo a direção, a região onde a escola está localizada é foco de escorpiões e, embora nunca tenha havido nenhum acidente, é preciso trabalhar na sua prevenção. Na sala, há ainda uma pia com torneira, bebedouro, *dispenser* de sabonete líquido e *dispenser* de papel toalha, um armário pequeno com porta de vidro acima da pia (onde são guardados os copos e garrafinhas das crianças),

uma estante pequena com livros (cantinho da leitura), um quadro branco, dois quadros de feltro (nas laterais do quadro branco) e um ventilador de parede. Ainda que não recebesse o sol da tarde e apesar do ventilador e da janela grande, a sala ficava bastante quente em dias ensolarados, principalmente de fevereiro a maio, quando, enfim, a temperatura começou a cair um pouco em Belo Horizonte.



Figuras 3.14 e 3.15: Sala da turma Romeu e Julieta. Acervo da pesquisadora.

A turma Romeu e Julieta frequenta a UMEI Monteiro Lobato no período da tarde. Ela iniciou o ano letivo com 19 crianças de 3 anos de idade. Ao longo da pesquisa, esse número variou algumas vezes em função de saídas, transferências e chegadas de novos alunos, mantendo-se posteriormente o número de 17 crianças (9 meninas e 8 meninos). O quadro

3.1 abaixo traz as ocupações e grau de instrução dos pais e mães das crianças da turma Romeu e Julieta.

Quadro 3.1: Ocupação e nível de instrução de pais e mães das crianças pesquisadas.

CRIANÇA	OCUPAÇÃO MÃE	INSTRUÇÃO MÃE	OCUPAÇÃO PAI	INSTRUÇÃO PAI
Camila	autônoma	Superior completo	não informado	não informado
Gabriel	pedagoga	Superior completo	analista	Ensino Médio completo
Miguel	cabeleireira	não informado	comerciante	não informado
Priscila	professora	Superior completo	professor	Superior completo
João	fotógrafa	Superior incompleto	téc. Eletrônica	Ensino Médio completo
Marcela	estudante	Superior em curso	supervisor de obras	não informado
Sofia	atendente	não informado	vistoriador	não informado
Rafaela	autônoma	Ensino Médio completo	administrador	Ensino Médio completo
Lívia	do lar	Ensino Médio incompleto	autônomo	Ensino Médio incompleto
Jeferson	desempregada	Ensino Médio completo	não informado	não informado
Rodrigo	aux. de escritório	não informado	desempregado	não informado
Danilo	diarista	Ensino Fundamental completo	não informado	não informado
Isabela	ass. administrativo	não informado	vigilante	não informado
Guilherme	func. pública	Superior completo	autônomo	Ensino Fundamental completo
Luísa	atendente	não informado	armador	não informado

Fonte: Fichas de anamnese e de matrícula das crianças (UMEI Monteiro Lobato)

É interessante notar que, embora a instrução da maioria dos pais não tenha sido informada, entre as mães há quatro com formação completa em nível superior, uma cursando o ensino superior e uma com superior incompleto. Já, entre os pais cujo grau de instrução foi informado, há apenas um com nível superior completo.

O quadro 3.2, a seguir, traz a cor⁴¹ da criança, segundo informado pelas famílias nas fichas de matrícula (anamneses)⁴².

⁴¹ Utilizamos a categoria “cor” em vez de raça ou etnia, porque é a categoria utilizada nas fichas de entrevista (anamneses).

⁴² As anamneses de Lívia e Danilo eram uma versão de 2014, na qual não era pedido para informar cor/raça/etnia. As anamneses de Débora e Davi não foram encontradas no dia da coleta desses dados.

Quadro 3.2: Cor da criança conforme informado pela família.

CRIANÇA	COR
Camila	branca
Gabriel	branca
Miguel	parda
Priscila	parda
João	branca
Marcela	branca
Sofia	não informada
Rafaela	branca
Lívia	-
Jeferson	moreno
Rodrigo	moreno
Danilo	-
Isabela	não informado
Guilherme	moreno
Luísa	negra

Fonte: Fichas de anamnese das crianças (UMEI Monteiro Lobato)

A turma tem uma professora regente, Kátia⁴³, que já era professora da turma em 2015 e uma professora de apoio, Érica⁴⁴, que também já estava com a turma no ano anterior. Todos os dias a professora regente passa 3 horas com a turma e a professora de apoio, 1h30. Sendo assim, para fins de organização, a tarde da turma é dividida em 3 horários de 1h30 cada. Todas as professoras da UMEI trabalham 3 horas por dia em sala e 1h30 em horário de projeto – horário em que permanecem na instituição, mas devem utilizar para planejar atividades e projetos para as turmas ou eventualmente para atender algum pai/mãe/responsável. Ao longo da semana, existe uma escala dos horários de projeto da professora regente durante os quais a professora de apoio fica com a turma. Às segundas, por exemplo, Érica ficava com eles no segundo horário, ao passo que às terças, era ela quem iniciava o trabalho com a turma. Também é esperado da professora de apoio que desenvolva com as crianças atividades e projetos com intencionalidade pedagógica, conforme discutido na primeira reunião do semestre, a fim de que seu horário não seja apenas um “horário de passatempo” para cobrir a ausência da professora regente.

A rotina da turma segue algumas atividades pré-determinadas, como refeições e parquinho, que ocorrem todos os dias mais ou menos nos mesmos horários. Atividades que requerem o uso de algum espaço ou recurso coletivo (sala multiuso, biblioteca, sala de

⁴³ Kátia tem 56 anos, possui magistério e graduação em Pedagogia e na ocasião da pesquisa tinha cerca de 1 ano e meio de experiência na Educação Infantil.

⁴⁴ Érica tem 35 anos, também possui magistério e graduação em Pedagogia e quase 2 anos de experiência na Educação Infantil na ocasião desta pesquisa.

vídeo, pátio, velotrol) também têm horário e dia fixos, a fim de garantir que todas as turmas possam utilizar cada um deles uma vez por semana. Durante a pesquisa, observamos, no entanto, que nem sempre essas atividades são realizadas com as crianças semanalmente. Nos intervalos entre essas atividades pré-programadas, as professoras realizam atividades diversas com a turma: roda de conversa, contação de histórias, músicas, desenho, pintura, colagem, exploração dos livros do cantinho da leitura, atividades com blocos de montar, blocos lógicos etc. A figura 3.16 abaixo mostra a organização semanal da rotina da turma Romeu e Julieta.

HORÁRIO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
13:00 às 13:20	Chegada/ Acolhida	Projeto professora de apoio 13:00 às 14:30	Chegada/ Acolhida	Projeto professora de apoio 13:00 às 14:30	Chegada/ Acolhida
13:20 às 13:40	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
13:40 às 14:10	Multiuso	Vídeo	Pátio	Velotrol	Biblioteca
14:10 às 14:40	Parquinho	Parquinho	Parquinho	Parquinho	Parquinho
	Projeto professora de apoio 14:30 às 16:00				Projeto professora de apoio 14:30 às 16:00
15:45 às 16:00	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
16:00 às 16:20	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização
16:20 às 17:10	Linguagem oral e escrita	Linguagem matemática	Linguagem corporal	Linguagem musical	Linguagem plástica visual
			Projeto professora de apoio 16:00 às 17:30		
17:10 às 17:20	Preparação para saída	Preparação para saída	Preparação para saída	Preparação para saída	Preparação para saída
17:20 às 17:30	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Figura 3.16: Rotina semanal da turma Romeu e Julieta. Acervo da pesquisadora.

A partir da figura acima, nota-se que o tempo previsto para a maioria das atividades é de 15 a 20 minutos. As exceções são as salas especializadas e o parquinho (30 minutos para cada), o horário pós-parquinho (1h05) e o horário pós-jantar (50 minutos), quando propõe-se o trabalho com as diferentes linguagens. Na prática, percebemos que era difícil para as professoras cumprirem à risca as atividades previstas para a primeira 1 hora e 40 minutos. Um dos principais fatores que contribuía para essa dificuldade era o horário do lanche – apenas 20 minutos após a chegada das crianças. Primeiramente, era raro o dia em que todas as crianças já haviam chegado até as 13h20. Além disso, durante esse processo de acolhida das crianças, em que a professora precisava permanecer junto à porta ou se deslocar até a

porta diversas vezes, as crianças brincavam livremente com brinquedos pré-selecionados na sala, algo que elas pareciam apreciar bastante. Frequentemente, alguma criança chegava à UMEI muito próximo do momento da descida para o lanche e não participava desse momento de brincadeiras livres com os colegas. Também era comum que as professoras levassem a turma ao banheiro antes do lanche, processo que durava em torno de 10 minutos. Levá-las depois do lanche era mais complicado ainda porque os horários das salas especializadas e do parquinho eram fixos. Muitas vezes, essa questão do tempo fazia com que as professoras não utilizassem as salas especializadas e fossem direto para o parquinho. A professora Kátia afirmou ter conversado com a gestão pedagógica sobre essas dificuldades, mas Letícia e Márcia explicaram não ser possível fazer mudanças em função do número de turmas existentes no turno da tarde (10 turmas, a capacidade máxima da UMEI Monteiro Lobato). Qualquer mudança para beneficiar a turma Romeu e Julieta, conseqüentemente, prejudicaria outra turma.

Essa questão nos faz refletir sobre a dicotomia *acesso/qualidade* na Educação Infantil. Embora ainda não tenha sido superada, a questão do acesso não pode estar dissociada da questão da qualidade. Ainda que haja muitas críticas ao modelo de Parceria Público-Privada existente em Belo Horizonte, sobretudo no que diz respeito à relação custo-benefício, é preciso reconhecer que ele ampliou o acesso das crianças à Educação Infantil. Um dos principais motivos é a agilidade na construção das instalações. Hoje, Belo Horizonte possui 128 UMEIs. No fim de 2012, ano de implantação das parcerias, eram 67. No entanto, no caso da UMEI Monteiro Lobato, não há um pátio coberto com brinquedos para os dias de chuva ou mesmo áreas de parquinho mais extensas ou mais bem distribuídas pelo terreno, a fim de permitir uma utilização desses espaços que não tumultue a rotina das turmas. Em duas outras UMEIs na mesma região, anteriores ao modelo de PPP, que tivemos a oportunidade de conhecer, os terrenos são bem maiores, possibilitando uma melhor distribuição desses espaços tão importantes na rotina da Educação Infantil. Outros pesquisadores identificaram rotinas e dificuldades semelhantes na utilização dos tempos e espaços nas UMEIs (DOMINICI, 2014, ALMEIDA, 2016, entre outros).

Feita a descrição da UMEI, passaremos a falar dos procedimentos da construção dos dados.

3.4 Procedimentos de construção dos dados

Uma vez que este estudo tem como objeto de análise as interações entre sujeitos (professores e crianças da Educação Infantil) em um contexto específico, o enfoque será baseado em uma pesquisa qualitativa de orientação etnográfica. Conforme vimos na revisão de literatura, essa abordagem é bastante utilizada em pesquisas com crianças. Metade das teses e dissertações, que filtramos nessa revisão, ou seja, 20 trabalhos em 40, utilizaram essa abordagem teórico-metodológica. A pesquisa etnográfica, advinda da antropologia, propõe-se exatamente a analisar as interações dos sujeitos em determinado contexto e se interessa também pelo ponto de vista dos pesquisados sobre suas ações. Ou seja, ela descreve a cultura construída por aquele grupo de indivíduos. A etnografia é uma abordagem teórico-metodológica que permite uma compreensão ampla e aprofundada da realidade pesquisa, porque envolve a inserção do pesquisador dentro do grupo estudado e um extenso trabalho de campo durante o qual o pesquisador observará, a partir de uma perspectivaêmica (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005), o dia-a-dia daqueles sujeitos, buscando compreender quem são, como se relacionam e constroem sua cultura.

Ainda segundo Green, Dixon e Zaharlick (2005), a etnografia baseia-se em três princípios:

1) A etnografia como estudo de práticas culturais:

O etnógrafo usa a língua local para representar exatamente o que o grupo estudado é. Cabe ao etnógrafo dar visibilidade às práticas diárias comumente invisíveis ao grupo cultural e revelar como os membros do grupo estudado percebem sua realidade. Baseamo-nos em uma definição de cultura apoiada nas teorias de Geertz (2008) e Agar (1994), entendendo-a como uma rede de significados compartilhados por determinado grupo e que se expressa por meio da linguagem.

2) A etnografia como início de uma perspectiva contrastiva:

Contrastar perspectivas, dados, métodos e teorias permite perceber a relevância de partes da vida ou a linguagem e as ações dentro dessas partes. Além disso, tal perspectiva proporciona uma maneira de examinar e identificar o que é realmente

visto pelos membros do grupo como conhecimento cultural, prática e/ou participação que constituem uma “parte da vida” desse mesmo grupo. O contraste inclui também a explicitação das relações entre os diversos eventos no sentido de ampliar as possibilidades de análises das práticas e processos êmicos, bem como na localização de pontos relevantes (AGAR, 1984). Pontos relevantes são aqueles em que as diferenças de entendimento, ação, interpretação e/ou participação tornam-se marcadas. Assim, as práticas e fontes culturais que os membros delineiam tornam-se visíveis em seus esforços para a manutenção da participação.

3) A etnografia como uma perspectiva holística:

A análise de um evento individual será usada como base para a compreensão de elementos culturais mais amplos. Do mesmo modo, a história da construção dos eventos individuais nas práticas culturais nos possibilita um melhor entendimento do evento em si. Ou seja, a perspectiva holística inclui as relações dos eventos entre si, em busca da compreensão do processo de construção da história do grupo, bem como inclui as relações entre o local e o global.

Segundo Corsaro e Fingerson (2003), a etnografia é uma abordagem teórico-metodológica especialmente adequada para pesquisas com crianças, porque grande parte do que elas produzem em termos de interações e cultura só pode ser captada por meio da observação de suas rotinas e não por métodos mais pontuais, como entrevistas ou questionários. Ainda de acordo com esses autores, “esse modo de interpretação vai além da análise microscópica das ações, para uma contextualização em um sentido mais holístico, a fim de capturar com sucesso ações e eventos como eles são entendidos pelos seus próprios autores”⁴⁵ (2003, p. 132. Tradução nossa). Além disso, especialmente em se tratando de pesquisa etnográfica em sala de aula,

Os padrões e os princípios da prática dos membros de um grupo social são vistos como recursos materiais que os etnógrafos usam na construção de uma teoria da cultura apoiada nesses princípios. Ao examinarem tais práticas, os etnógrafos procuram meios de compreender as consequências do senso de pertencimento e como o acesso diferenciado dentro de um determinado grupo modela as

⁴⁵ This mode of interpretation goes beyond the microscopic examination of actions to their contextualization in a more holistic sense, to capture successfully actions and events, as they are understood by the actors themselves.

oportunidades de aprendizagem e participação (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p. 18).

Outro aspecto importante da etnografia é que ela se constitui como um processo dinâmico e flexível, durante o qual as perguntas iniciais podem mudar e a análise dos dados pode fazer surgir novas hipóteses, bem como a necessidade de ajustes e correções na pesquisa. Essa flexibilidade é muito positiva na medida em que contribui para o refinamento e a expansão das análises, conforme argumentam Green, Dixon e Zaharlick (2005):

A análise que se origina da coleta de dados prepara a pesquisa para um exame mais focalizado das práticas culturais, eventos ou processos particulares e baseia-se em um conjunto de decisões e princípios que permitem ao etnógrafo aproximar-se de um entendimento êmico dos padrões de vida do grupo observado. O que será, de fato, observado depende do que os membros indicam, por meio de suas ações, como os fenômenos culturalmente marcados ou significativos que devem ser examinados, e não o que o pesquisador inicialmente havia planejado. Esse procedimento tem continuidade até que o etnógrafo tenha informação suficiente para identificar princípios de prática. (p. 31)

E mesmo após esse processo de focalização, as análises devem continuar a ser feitas tão logo os dados tenham sido coletados e devem se orientar sempre por uma abordagem iterativa-responsiva, porque

Diferentemente de outras formas de pesquisa educacional, a etnografia é um processo dinâmico e envolve [...] uma disposição reflexiva e um processo analítico recursivo. Assim, questões são propostas, redefinidas e revisadas. As decisões sobre entrada em novos espaços e acesso a determinados grupos, coletas de dados e análises são feitas à medida que novas questões e temas emergem *in situ* e demandam atenção (idem, p. 48).

Definida a abordagem teórico-metodológica, o presente trabalho utilizou os seguintes instrumentos de pesquisa:

1. Observações:

De acordo com Alves-Mazotti e Gewandsznajder (1999), a observação oferece as seguintes possibilidades:

a) independe do nível de conhecimento ou da capacidade verbal dos sujeitos; b) permite “checar”, na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para “causar boa impressão”; c) permite identificar comportamentos não-intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir; e d) permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial. (p. 164)

Na presente pesquisa, utilizamos dois instrumentos para registro dessas observações:

1.1 Notas de campo: Registro das atividades da rotina escolar (sobretudo as interações) dos sujeitos pesquisados. Tais notas permitiram sistematizar as observações realizadas, conforme mostram as figuras 3.5 e 3.6, a seguir.

3) Data: 04/02/2016 - quinta (3º dia de observações)

Hora/Local	Evento/Sub-evento	Ações/Observações	Espaços Interacionais
13:00 - sala	Chegada. Brincadeiras livres.	Alunas chegam, põem os saquinho na mesa. <u>Diego</u> chega chorando, mas logo para. Interação um pouco comigo, mostrando brinquedos.	F-C L-C
13:25 - refeit	Lanche. Melancia.	<u>Carla</u> me chama de professora diversas vezes. Conta que tem uma bicicleta, que qta de binara, mas não de melancia. + O horário do lanche foi muito no início da tarde. Carla e outra professora adoram muito cedo. <u>Geovana</u> pergunta sobre o meu salário e <u>Isadora G.</u> interage um pouco também. Apesar <u>Geovana</u> não que melancia.	L-C P-P C-L
13:58 - banheiro		Alunas saíram tranquilas e foram ao banheiro. Quem terminava sentava no corredor para esperar. Não podiam se levantar.	D-C
13:42 - sala	Canções brinquedos	Música "Quem ajuda?" Alunas ajudam Carla.	P-T
13:45 - sala	Paqueta de conversas	Música "Estou ali quando?" Aluna para a sala? "Na tarde, coleguinhos" Alunas participaram bem. Carla retomou a pergunta "Como podemos ser amigos?" Deu exemplos. Apresentou para as amigas duas composições. "Quem ajuda?" Carla explicou um brinquedo e a melancia. "Como podemos ser amigos?" Carla explicou a importância de ajudar e compartilhar de coisas. Música "Dez brinquedos" Alunas pl. os brinquedos, depois era falar mais.	P-T
13:50 - sala	História: Os 3 porquinhos	Alunas começaram quando ouviram a palavra "porquinho". Carla explicou um brinquedo e a melancia. "Como podemos ser amigos?" Carla explicou a importância de ajudar e compartilhar de coisas. História "Os 3 porquinhos" Alunas pl. os brinquedos, depois era falar mais.	HIST.

1 Deime na cama da mãe.

Figura 3.5: Primeira versão do caderno de campo. Acervo da pesquisadora.

35 Data: 11 / 05 / 2016 - quarta - 14 crianças presentes

Hora/Local	Evento/Sub-evento	Ações/Observações	Espaços interacionais	Categorias
13:00-sala	Brinquedos: bonecas e camisas (c/músicas tocando), panelinhas	Geovana chega deixando no chão da mesa do vestib. Fica deitada até 13:20. Lavínia não pega nenhum brinquedo.		TRANSG.
13:20	Vitor chora..	Aparentemente foi porque não trouxe copo. Ele não chegou a terminar de chegar. Então o abraço e pediu que ele continue a matar. Depois falou que acompanharia com copo p/ ele. Daí saíram e ele se acalmou.	P-C	CHORO
13:25		Geovana me mostra uma obra de um colega. Pergunto se ela gosta e ela responde que gosta e que sim.	C-L	
		Costa e Isadora H. chegam atrasadas. Pegam copo, acordam, guardam as mochilas sem que Paula diga.		CULTURA ESCOLAR / AMIZ.
13:28	O copo de Vitor chega	El ainda parece chateado. Então pergunto se ele está chateado. Ele parece não responder.		
13:30	Paula pede p/ su dar uma atividade	São p/ buscar algo. Vitor rapidamente nesse tempo, Yuri, Richard e Gabrielam entram na sala. Tem impedido-las, mas não adianta. Logo Paula entra e chama a atenção delas. Yuri e Richard brincam de corer e atirar. Tem uma lata de pizza e um suco.		TRANSG.
13:35	Guardando os brinquedos	As próprias crianças guardam. Richard perde a voz. Yuri é repreendido: "Ame aqui não."		

14

Figura 3.6: Segunda versão do caderno de campo. Acervo da pesquisadora.

As notas foram organizadas em (i) Eventos/Sub-eventos, em que foram registrados os acontecimentos pontuais na turma pesquisada; (ii) Ações/Observações, em que foram registrados detalhes do evento, sentimentos, impressões, relacionamento da pesquisadora com os sujeitos pesquisados; (iii) Espaços Interacionais, para registro dos tipos de interação em curso (professora-turma, criança-pesquisadora, criança-professora etc.); (iv) Categorias, para registro de pré-categorias teóricas de análise. Como podemos perceber, na Figura 2, a coluna *Categorias* foi adicionada pela pesquisadora durante a pesquisa de campo mediante a identificação de possíveis categorias de análise recorrentes durante as observações, tais como questões de gênero, apropriação da cultura institucional, entre outras. Tais categorias constituíram-se como base para análises iniciais enquanto a pesquisadora ainda estava em campo. Ao final da pesquisa de campo, foi possível identificar as seguintes categorias como as mais frequentes: questões de gênero, choro, relações de amizade, apropriação da leitura e da escrita, apropriação da cultura institucional. Também eram

registradas no Diário de Campo notas metodológicas, ou seja, decisões a respeito do posicionamento da pesquisadora em campo, tais como primeiro dia das gravações em vídeo, mudanças de estratégia para observação das crianças em espaços abertos etc. A exemplo do que Corsaro (1985), Emerson, Fretz, Shaw (1995) afirmam, esses procedimentos de registro permitiram à pesquisadora focalizar seu olhar e, ao mesmo tempo, provocaram uma distinção inicial entre aquilo que era observado e os sentimentos e interpretações teóricas despertados pelos acontecimentos em campo.

1.2 Registros audiovisuais⁴⁶: Permitiram à pesquisadora rever detalhes das interações quantas vezes necessário, especialmente para complementar as anotações realizadas. Além disso, o registro em vídeo permitiu análises pormenorizadas das interações entre os sujeitos pesquisados (falas, gestos, duração dos eventos etc.) e facilitou a identificação de eventos e padrões de prática, que por sua vez permitiram à pesquisadora identificar as origens e desdobramentos de eventos específicos (BAKER, GREEN, SKUKAUSKAITE, 2008, p. 85). Pretendíamos registrar dois momentos distintos em vídeo: (i) atividades da rotina da turma; (ii) entrevistas com os/as professores/as e com o grupo de crianças. As filmagens foram bem aceitas no cotidiano da turma, diferentemente do que foi relatado na pesquisa de Santos (2016), na qual o pesquisador teve que suspender o uso deste recurso em função de desconfortos por parte dos professores pesquisados. No nosso caso, as professoras pesquisadas, ao serem convidadas para a entrevista, demonstraram preocupação se seria registrada em vídeo. Em respeito a elas, as entrevistas foram registradas apenas em áudio. Por outro lado, com as crianças, o uso da gravação em vídeo não foi apenas possível, mas muito bem acolhido. Ao longo de toda a pesquisa, as crianças gostaram de interagir com a câmera, fazendo caretas, dançando ou conversando com ela.

2. Entrevistas semi-estruturadas: Foram importantes porque permitiram que os sujeitos se expressassem fora do contexto das observações e aproximaram a pesquisadora das

⁴⁶ Na maior parte do tempo, a câmera foi utilizada sobre um tripé, em um ponto previamente definido da sala. Quando necessário, a câmera e o tripé eram deslocados para um melhor ângulo. No parquinho, alternei o uso da câmera no tripé com o uso da câmera na mão para tentar acompanhar melhor o deslocamento das crianças pelo espaço.

interpretações dos próprios participantes sobre os fenômenos observados. Além disso, “por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade” (ALVES-MAZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 168). A princípio, prevíamos apenas duas entrevistas (com as professoras e com as crianças), mas houve quatro entrevistas distintas ao final da pesquisa de campo:

a) Professoras: pretendíamos investigar as concepções de *crianças, infância, Educação Infantil e interações sociais* que as professoras pesquisadas afirmam ter (entrevista individual), mas ao longo da pesquisa repensamos as questões e focalizamos mais em aspectos específicos da instituição e da turma pesquisada, como pode ser verificado no roteiro a seguir:

1) *Fale sobre a sua trajetória profissional. Por que você é professora? Por que você é professora na Educação Infantil?*

2) *Como você percebe a proposta da UMEI? Qual a importância do trabalho realizado na Educação Infantil? Quais são os principais objetivos desse trabalho? Quais os desafios?*

3) *Como você percebe a turma Romeu e Julieta? Por que optou por continuar com ela em 2016? Pensa em continuar com a turma em 2017? Quais os desafios superados nessa trajetória de continuidade do seu trabalho? Quais os novos desafios que surgiram em 2016?*

4) *Alguma criança da turma chama a atenção ou preocupa? Por quê? Como você lida com isso? Qual o papel da escola nesse caso?*

5) *Como você percebe a relação com as famílias na Educação Infantil?*

Apenas para Kátia (professora regente)

6) *Qual foi a principal motivação para a sua troca de turnos no mês de abril? Como foi a mudança? Como foi retornar para a turma posteriormente? O processo de ir e voltar alterou algo na sua percepção da turma Romeu e Julieta? Na sua prática cotidiana?*

Apenas para Érica (professora de apoio)

6) *Você percebe diferenças entre as turmas de 3 anos em que você é professora de apoio? Quais os desafios de ser professora de apoio?*

7) *Você gostaria de acrescentar algo que eu não perguntei?*

b) Crianças: inicialmente havíamos planejado investigar as concepções de *crianças, interações sociais, infância, professora e escola* compartilhadas pelas crianças pesquisadas (entrevistas com pequenos grupos), mas isso não foi possível porque esses temas não se constituíram relevantes nas interações com as crianças. A exceção foi apenas a categoria *interações sociais*, porque ao longo das observações a categoria de análise *amizade* surgiu fortemente entre as crianças. Desse modo, realizamos entrevistas individuais com elas sobre o tema, como pode ser visualizado na figura 3.7.



Figura 3.7: Entrevista com crianças sobre *amizade*. Acervo da pesquisadora.⁴⁷

Durante a entrevista, as crianças visualizavam no chão ou sobre uma mesa, cartões com os nomes e fotos de todas as crianças da turma e era perguntado a elas se tinham algum amigo entre os cartões. Elas deveriam então separar as fichas das crianças que consideravam como suas amigas (Figura 3). Como essas fichas eram utilizadas pela professora Kátia para realizar a chamada diariamente, várias crianças, havendo se apropriado daquela rotina, apontavam quais colegas haviam faltado. Era necessário então explicar que se tratava de um outro uso das fichas. Também eram feitas perguntas sobre amizade, tais como o que é ser

⁴⁷ A câmera filmadora que utilizamos efetuava disparos fotográficos automaticamente durante a gravação em vídeo. Por isso, eventualmente a pesquisadora aparece nessas fotos.

amigo de alguém, o que amigos fazem, por que algumas crianças eram suas amigas e outras não. Percebe-se, portanto, que o roteiro de entrevistas com as crianças foi fluido e seguiu as falas e interesses das crianças. Analisaremos essas entrevistas mais adiante. Esses momentos foram registrados em vídeo.

c) Gestoras (vice-direção e coordenação): entrevista em dupla sobre os desafios e sucessos do trabalho de gestão da UMEI Monteiro Lobato, buscando entender o contexto da instituição e a percepção do trabalho desenvolvido na UMEI. Mesmo tendo sido realizada em uma semana tumultuada (a última semana do semestre letivo), a entrevista transcorreu com tranquilidade. As entrevistadas demonstraram segurança em seus posicionamentos, respeito e acolhimento pela pesquisa. Essa entrevista foi registrada em áudio.

d) Famílias: entrevista coletiva sobre a percepção do trabalho realizado na UMEI, a fim de compreender o contexto mais amplo das perspectivas das famílias e sua opinião sobre a mudança de professoras no meio do semestre letivo. Durante a entrevista com as gestoras, elas mencionaram que a relação com as famílias era um desafio cotidiano, fato que também motivou esse nosso contato. A entrevista com as famílias foi realizada após a reunião final do semestre e contou com a presença de 11 representantes das 17 famílias da turma, ou seja, foi um número expressivo. A conversa transcorreu com tranquilidade e a maioria das famílias participou ativamente, demonstrando interesse em compartilhar seus pontos de vista sobre a UMEI e sobre a repercussão desse trabalho na vida de seus filhos. Essa entrevista foi registrada em áudio.

É importante ressaltar que tais instrumentos foram utilizados após a aprovação dos sujeitos pesquisados (Apêndices 1, 2 e 3). Além disso, mesmo com a sua aprovação, foi sempre observado se as crianças e professoras se sentiam confortáveis com as gravações em áudio, vídeo e anotações no Diário de Campo. Salvo a restrição ao registro em vídeo das entrevistas das professoras, não foi demonstrado durante todo o processo qualquer outro tipo de desconforto por parte dos sujeitos investigados. Pelo contrário, conforme mencionamos, as crianças frequentemente pediam para serem filmadas ou interagem com a câmera de forma lúdica. Por exemplo, na figura 3.8, vemos um menino da turma, Jeferson,

interagir com a câmera. Em algumas ocasiões, ele conversava consigo mesmo por meio do visor, como se a reprodução de sua imagem fosse na verdade uma outra criança. No dia 03/03/2016, um tempo depois de ter levado uma mordida de um outro colega, ele se aproxima da câmera e inicia um diálogo com sua imagem reproduzida no visor. Pergunta diversas vezes para sua imagem “Como *cê* chama?” e se apresenta diversas vezes também: “Eu chamo Jeferson”. Também faz perguntas como “Ei, *cê* tá me *ouvino*?” Depois de brincar um pouco de movimentar o corpo e ver o mesmo acontecer no visor, ele diz “Eu tô triste [ininteligível] me mordeu”⁴⁸ e mostra o braço mordido para a câmera. Na sequência, ele ainda conversa um pouco mais com a câmera e depois volta a se engajar nas atividades com os colegas.



Figura 3.8: 03/03/2016 - Jeferson interage com a câmera, contando sobre a mordida que levou de Danilo. Acervo da pesquisadora.

⁴⁸ Neste momento, Gabriel, outro menino da turma, chorava bastante e não foi possível compreender tudo o que Jeferson disse.

Por várias vezes, as crianças pediram para escrever no caderno de campo, como aconteceu logo no segundo dia de observações (Figura 3.9), e também se interessaram pelas anotações, perguntando frequentemente o que eu estava fazendo. Ao que eu sempre respondia que estava anotando o que acontecia na turma Romeu e Julieta.



Foto 3.9: Luísa escreve no caderno de campo provisório. Acervo da pesquisadora.

Certa vez, uma menina da turma, Luísa, pediu meu celular no parquinho para tirar fotos e eu emprestei (Figura 3.10). A partir dessa experiência, posteriormente tivemos a ideia de levar as crianças para fotografar o espaço que mais gostam na UMEI⁴⁹. Aqueles espaços que mais possibilitam as brincadeiras foram os mais fotografados: parquinho e sala multiuso. Retomaremos essa discussão mais adiante.

⁴⁹ Utilizaremos algumas dessas fotos ao longo da dissertação.



Figura 3.10: Foto tirada por Luísa, no parquinho, com o celular da pesquisadora.
Acervo da pesquisadora.

Assim como nas pesquisas de Corsaro (1985), Neves (2010) e Dominici (2014), houve uma aproximação das crianças em relação à pesquisadora. Além de se interessar por meus instrumentos de pesquisa e interagir com eles, as crianças também interagiam comigo desde muito cedo, conforme Figura 3.11, em que uma criança brinca de ser minha cabeleireira (outras duas ou três crianças que não aparecem na foto também participavam dessa brincadeira). Em outros momentos, pediam minha ajuda para resolver problemas que não conseguiam resolver sozinhas, como pegar brinquedos em lugares altos ou mesmo resolver algum conflito entre elas. Salvo alguma criança estar em risco, eu sempre as orientava a procurar a professora. Durante a minha permanência em campo, houve apenas um momento em que me adiantei à professora, porque Jeferson, única criança do grupo que frequentemente batia nos colegas⁵⁰, começou a agredir uma criança, Priscila, violentamente no rosto. Como eu estava mais perto dessas crianças do que a professora Kátia, enquanto ela chamava a atenção de Jeferson, para que ele cessasse as agressões, eu acolhi a garotinha no colo, acalmei-a e dei-lhe água, porque ela havia ficado muito assustada com a atitude do colega. É importante ressaltar que esses conflitos corporais entre as crianças da turma eram raros.

⁵⁰ A partir de conversas com as professoras da turma, compreendemos que Jeferson vivenciava uma situação familiar delicada. Os pais eram separados e, embora a guarda de Jeferson e sua irmã mais nova fosse da mãe, Jeferson morava temporariamente com o pai, na casa da avó paterna. Segundo as professoras, Jeferson havia perdido recentemente um tio, assassinado, e sua mudança para a casa do pai fora uma tentativa de ajudar na recuperação da avó (extremamente abalada com a perda violenta do filho). Próximo ao fim do semestre, a mãe de Jeferson levou-o de volta para sua casa, após avaliar que o pai não estava cuidando da criança de forma adequada. As professoras lidavam com Jeferson de forma rigorosa, muitas vezes excluindo-o das atividades quando ele insistia em ter atitudes agressivas, mesmo sendo advertido, ao que ele reagia chorando, dizendo que não ia fazer mais. Em sua fase mais crítica, pouco antes de a mãe decidir que ele deveria voltar a morar com ela, ele começou a tentar agredir também as professoras. Vale ressaltar, no entanto, que nos momentos em que ele estava tranquilo, era uma criança ativa, participativa, que brincava e se divertia e era muito carinhoso com os adultos. Era raro o dia em que nem Kátia nem eu ganhássemos abraços e beijos dele. A família de Jeferson não compareceu à última reunião do semestre, então não foi possível ouvi-los em relação ao trabalho da UMEI e às expectativas para o filho.



Figura 3.11: 18/02/2016 - Crianças brincam de cabeleireiras com a pesquisadora.
Acervo da pesquisadora.

Durante os meses de observação, a professora regente instituiu um projeto chamado “Conte-me tudo e não me esconda nada”, visando ao melhor desenvolvimento da linguagem oral e da noção temporal das crianças. Toda sexta-feira, uma criança levava para casa a bolsa e o livrão onde, juntamente com sua família, deveria registrar visualmente (por meio de desenhos, fotos ou colagens) coisas que fizeram no fim-de-semana para relatar à turma na segunda-feira. As crianças se interessaram pela proposta, engajaram-se (bem como suas famílias) e conseguiram tecer pequenas narrativas sobre seu fim-de-semana, despertando grande interesse dos colegas tanto por meio de suas falas quanto por meio dos desenhos, fotos, recortes e até objetos que levavam para a UMEI (Figuras 3.12 e 3.13).



Figuras 3.12 e 3.13: Livrão do projeto “Conte-me tudo e não me esconda nada”. À esquerda, capa do livro. À direita, página produzida por Camila, com o auxílio de sua família. Acervo da pesquisadora.

A gestão se interessou bastante pelo projeto e solicitou cópia das gravações para apresentá-lo na SMED-BH (Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte). Ao assistir ao vídeo, a professora Kátia comentou que havia sido uma experiência muito interessante, porque pôde perceber vários pontos em que poderia melhorar como dar mais tempo para a criança responder a uma pergunta ao invés de apressá-la ou até responder por ela.

3. Análise documental: Havíamos planejado analisar a proposta pedagógica da unidade de Educação Infantil pesquisada, a fim de compreender as diretrizes locais que norteiam o trabalho dos professores da unidade. No entanto, como a UMEI Monteiro Lobato tinha pouco mais de 1 ano de funcionamento no período da pesquisa, a proposta ainda estava em fase de discussão com a equipe de professores e com as famílias. Por outro lado, foi possível analisar as fichas de matrícula das crianças (também conhecidas como anamneses), a fim de melhor compreender seus contextos familiares, e também o Diário de Classe da professora regente, visando a acompanhar sua proposta de trabalho para a turma. Alves-Mazotti e Gewandsznajder argumentam que os documentos “podem nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos” (1999, p. 169). As anamneses fornecem ao professor e aos gestores informações importantíssimas acerca da classe social, condições de vida, rotinas das crianças em casa e expectativas das famílias em relação ao trabalho

realizado na UMEI. Corsaro (1985) também recorreu a esse tipo de registro, reconhecendo sua importância para uma melhor compreensão do contexto de pesquisa.

3.5 Questões éticas da pesquisa com crianças

A fim de cumprir todos os requisitos éticos da pesquisa com crianças, conforme mencionado anteriormente, foi necessária a permissão dos sujeitos participantes, mesmo se tratando de crianças de 3 anos de idade. Nesse caso, a autorização foi fornecida pelas famílias, que assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, com maiores informações sobre a pesquisa (Apêndice 1).

À medida que recebiam o documento, algumas famílias buscaram compreender melhor do que se tratava a pesquisa, e as dúvidas foram esclarecidas pela pesquisadora na entrada ou na saída das crianças. No dia 29/02/2016, houve a primeira reunião de pais do semestre e a professora Kátia me concedeu um tempo ao fim da reunião para falar brevemente sobre a pesquisa. Havia representantes de 11 crianças. Foi uma boa oportunidade para detalhar um pouco mais os objetivos e procedimentos. Apenas os pais de Davi e Gabriel relutaram um pouco em autorizar a participação das crianças em função das gravações em vídeo, mas ao explicar sobre o sigilo do material, uso de pseudônimos para preservar os sujeitos e uso estritamente acadêmico dos dados, eles também consentiram que os filhos participassem.

Em relação às crianças, minha presença na turma foi explicada a elas desde o primeiro dia. Fui apresentada como alguém que frequentaria a turma alguns dias naquele semestre, mas que não era uma professora. Algumas rapidamente reagiram a minha posição de adulto atípico, ou seja, alguém que, apesar de adulta, não exercia autoridade sobre eles e que, ao contrário do que Corsaro observou entre os “adultos típicos” em suas pesquisas em escolas, não tentaria controlar as interações com as crianças (CORSARO, 2005). Outras levaram um tempo maior para compreender minha condição, eventualmente me chamando de professora, ao que instantaneamente algum colega reagia dizendo “Ela não é professora”. Certo dia, na saída da UMEI, encontrei Priscila brincando na rampa para cadeirantes e falei “Tchau, Priscila!”, mas ela nem ouviu. A mãe, então, disse: “Priscila, a professora falou tchau pra você.” Ao que ela respondeu: “Ela não é professora.” E a mãe, intrigada, perguntou: “Ela é o que, então?” E Priscila respondeu convicta: “Ela é a Lilian, ué.”

Houve diversos momentos ao longo da pesquisa de campo em que as crianças me perguntaram o que eu fazia lá e o que eu escrevia no diário de campo. Cheguei a falar algumas vezes que era pesquisadora, palavra que eles acharam curiosa, mas, na maior parte das vezes, dizia que estava lá para ver o que eles faziam e as anotações seriam apresentadas a minha professora, porque ela queria muito saber tudo que a turma Romeu e Julieta fazia.

Na chegada ao campo, tentei adotar uma postura discreta para não interferir na rotina da turma. A professora Kátia, no entanto, eventualmente me incluía em algumas rotinas, como quando cantavam músicas para dar “Bom dia”. Desde o início, as crianças começaram a se aproximar e interagir comigo. Nesse processo, sempre cuidei para que as nossas interações não interferissem nas atividades em curso. Ao longo do semestre de pesquisa, tentei manter uma postura mais reativa em relação às crianças, ou seja, esperava que elas iniciassem interações comigo (CORSARO, 2005). Com o passar das semanas, tal postura de passividade foi se tornando um desafio, porque a maior parte das crianças se mostrou muito aberta e acolhedora e conversar com elas era sempre muito interessante. Sendo assim, em diversos momentos iniciei interações com elas, principalmente quando queria acessar a compreensão delas sobre algum fato. Por exemplo, se uma criança distante de mim começava a chorar e eu não sabia o motivo, por vezes perguntava à alguma criança próxima se ela sabia o porquê. Da mesma forma, quando eu não ia à UMEI, no dia seguinte perguntava a algumas crianças o que tinham feito, se tinham gostado, o que tinham comido etc. Vale reiterar que essas interações não interferiam na rotina das professoras.

Outro desafio da pesquisa com crianças foi focar o olhar e afinar a escuta. Em uma turma com 17 crianças de 3 anos de idade, acontecem muitas coisas ao mesmo tempo, sobretudo nos momentos em que elas brincam entre si, sem muita intervenção das professoras. Além de não ser possível observar tudo o que todas elas fazem, muitas vezes não é possível ouvi-las claramente, porque, uma vez que eu escolhia uma posição para me sentar, tentava permanecer lá da maneira mais discreta possível. Mais difícil ainda é observar, ouvir e anotar, tudo simultaneamente. Nesse caso, as gravações em vídeo foram fundamentais, porque me permitiram descobrir como e quando determinado evento começou, e assisti-lo exaustivamente para tentar transcrever cada palavra dos diálogos, algo que somente com o diário de campo jamais conseguiríamos fazer. Como no início da percurso etnográfico os focos são múltiplos, não era raro eu estar voltada para as interações

de determinado grupo e, de repente, perceber uma brincadeira ou interações muito ricas se desenvolvendo em outro grupo, como aconteceu no evento “A van-trenzinho”, que analisaremos mais adiante. Sem o recurso do vídeo, não seria possível a análise pormenorizada dos eventos na íntegra – desde o ponto que desencadeou o seu início até o seu término. A postura que adotei foi a de tentar observar o fluxo de eventos do grupo sem categorias prévias, para estar pronta para focalizar no que emergisse como relevante na cultura daquela turma. A partir daí, focalizei principalmente situações de brincadeiras em que as crianças estavam tentando construir um significado comum. Com a permanência em campo, comecei a identificar nessas interações a repetição de práticas culturais do grupo como um todo, de pequenos grupos ou de algumas crianças específicas. São essas práticas que analisaremos mais adiante.

Tendo apresentado nosso percurso teórico-metodológico, o contexto e os participantes, no próximo capítulo passaremos às análises dos dados construídos ao longo do semestre em que permanecemos na UMEI Monteiro Lobato.

4. EMBARCANDO: uma viagem de trem e muitas paisagens pelo caminho

Este capítulo está organizado em três partes. Em um primeiro momento, contextualizaremos a escolha dos eventos que detalharemos adiante. Em seguida, passaremos às análises pormenorizadas dos eventos, relacionando-as às categorias que se configuraram como aspectos significativos e representativos da cultura da turma Romeu e Julieta. Por fim, teceremos algumas considerações sobre as conclusões a que chegamos.

Conforme abordamos no capítulo 2, a turma Romeu e Julieta era composta por crianças de 3 anos de idade, que frequentavam a UMEI Monteiro Lobato no turno da tarde (13h às 17h30). O grupo iniciou o ano letivo com 19 crianças, mas, ao final de nossa pesquisa de campo, havia 17 (9 meninas e 8 meninos). A turma tinha uma professora regente, Kátia, que passava 3 horas por dia com elas, e uma professora de apoio, Érica, que permanecia com as crianças por 1h30 todos os dias. Kátia e Érica estavam com a turma pelo segundo ano consecutivo, pois escolheram dar continuidade ao trabalho iniciado no ano anterior, 2015. Das 17 crianças que terminaram o primeiro semestre de 2016 na turma Romeu e Julieta, 12 já pertenciam à turma em 2015. Sendo assim, a grande maioria já conhecia as professoras. As exceções eram: Débora, Danilo, Lívia e Davi, que, em 2015, pertenciam a outras turmas da mesma UMEI, e Rafaela, que se mudou para Belo Horizonte durante o primeiro semestre de 2016 e matriculou-se na UMEI em maio.

A rotina da turma era bem diversificada: brincadeiras em sala com os brinquedos da UMEI, leitura de livros literários (cantinho da leitura), atividades dirigidas (desenhos, colagens, recortes, brinquedos de encaixe), contação de histórias, músicas, jogos, atividades de vídeo, visitas à biblioteca (para ouvir ou ler histórias) e à sala multiuso (sala de brinquedos), parquinho e duas refeições por dia (lanche e jantar).

De modo geral, as crianças da turma Romeu e Julieta eram ativas, curiosas, interessadas e participativas. Kátia era bastante firme e consistente em relação ao cumprimento das regras que estabelecia com a turma (não bater, emprestar brinquedos e materiais, ajudar os colegas, cuidar bem dos materiais individuais e coletivos, não correr nem pular na sala, ajudar a guardar brinquedos e materiais de uso comum, não gritar etc.). As crianças tendiam a cooperar, mas, eventualmente, desafiavam ou rompiam esses limites,

sendo normalmente advertidas e, em caso de reincidência, às vezes punidas. A punição geralmente consistia em não participar da atividade em curso, “perder a vez”. Em alguns casos, as professoras conversavam individualmente com a criança punida, após ela se acalmar ou logo antes de iniciarem a próxima atividade, mas isso não era uma regra geral.

Três aspectos do grupo chamaram a nossa atenção desde o princípio da pesquisa: a rapidez e facilidade com que as crianças atendiam aos comandos das professoras, a habilidade da maioria das crianças de se expressar verbalmente e as ocorrências de choro em menor frequência do que esperávamos. Acreditamos que, entre outros fatores, esses aspectos têm relação com o fato de as professoras Kátia e Érica terem continuado com a turma em 2016, o que dava a pelo menos 12 das crianças bastante segurança para iniciar o novo ano letivo e reforçava seu *sentimento de grupo*⁴⁹, pois boa parte das regras e práticas sociais já era conhecida. Pensamos que esse sentimento de grupo, que foi ficando mais claro no decorrer da pesquisa, tenha tido papel fundamental nos eventos que analisaremos a seguir, dada a força da ação coletiva nessa turma.

Ao longo da pesquisa de campo, a partir de nossas anotações, dos registros em vídeo e das interações com as professoras e as crianças, fomos, pouco a pouco, vislumbrando alguns aspectos recorrentes na rotina da turma Romeu e Julieta, que poderiam nos levar a uma compreensão da cultura que as crianças e as professoras compartilhavam naquele ambiente. Dentre esses aspectos, ao final da pesquisa, destacaram-se: *questões de gênero, amizade, choro, linguagem corporal, sentidos e significados compartilhados verbalmente, apropriação da cultura institucional, imposição e/ou negociação de limites, ação coletiva, modos de inserção/participação, literatura infantil e leitura, questões étnico-raciais e reprodução interpretativa*. Esses doze aspectos, então, tornaram-se nossas categorias de análise.

⁴⁹ Estamos nos pautando na definição de Afonso, segundo a qual um grupo é “um conjunto de pessoas unidas entre si porque se colocam objetivos e/ou ideais em comum e se reconhecem interligadas por estes objetivos e/ou ideais” (AFONSO et al., 2003 apud NEVES, 2010, p. 210).

4.1 Brincadeiras de trenzinho – a escolha dos eventos para análise

Ao nos aproximarmos da rotina da turma Romeu e Julieta, diversos aspectos da cultura do grupo nos chamaram a atenção, com destaque para a força da *cultura de pares* e da *ação coletiva* nessa turma. Desse modo, buscamos em nossas notas de campo eventos significativos em que esses dois aspectos ficassem bastante evidentes. Para tanto, nos apoiamos no conceito de *telling case* (caso expressivo) de Mitchell (1984). Segundo Mitchell, "estudos de caso permitem aos pesquisadores mostrar como as regularidades gerais existem precisamente quando circunstâncias contextuais específicas são levadas em conta" (1984, p. 239. Tradução nossa⁵⁰). Ainda segundo o autor, em um *telling case* as especificidades de um caso ou situação estão localizadas dentro do contexto mais amplo daquela comunidade (idem). Desse modo, selecionamos dois eventos, que constituem um *telling case*, para análise, a fim de tornar as práticas culturais do grupo pesquisado mais visíveis. Também levamos em consideração a recorrência de um conjunto de brincadeiras de faz-de-conta, que denominamos "Brincadeiras de trenzinho". Entre limites e possibilidades, essa brincadeira foi iniciada pelas crianças sete vezes ao longo de nossas observações. Em duas dessas ocasiões, a brincadeira se desenvolveu e se expandiu de maneira muito expressiva, porque as crianças tiveram tempo e espaço para brincar - um dos motivos pelos quais selecionamos esses dois eventos para análise. A outra razão é o fato de que esses dois eventos se configuraram como muito consistentes e representativos das práticas culturais compartilhadas na turma Romeu e Julieta, tornando-as mais visíveis. Ao longo deste capítulo, portanto, utilizaremos esses dois grandes eventos como os eixos de nossas análises, partindo sempre deles para aludir a outros momentos expressivos em que as mesmas práticas culturais ficaram evidenciadas.

Para analisar esses eventos, revisamos as anotações do caderno de campo e os vídeos, tendo em mente as seguintes perguntas: Como as interações se iniciaram e desenvolveram ao longo dos eventos? Como as crianças e os adultos envolvidos participaram dos eventos? Que aspectos da cultura da turma Romeu e Julieta foram

⁵⁰ [...] case studies allow analysts to show how general regularities exist precisely when specific contextual circumstances are taken account of.

evidenciados pelos eventos? Quais desses aspectos foram recorrentes ao longo de nossa pesquisa de campo?

Denominamos os dois eventos selecionados, respectivamente, “A van-trenzinho” e “O trenzinho-casinha”. Ambos os eventos aconteceram em momentos em que as crianças brincavam sem muito direcionamento dos adultos, e desenvolveram-se a partir das interações verbais e não-verbais entre as crianças e entre elas e os adultos envolvidos.

Nos dois eventos, foi interessante perceber o alto nível de envolvimento das crianças, mesmo se tratando do início do ano letivo (24/02/16 e 01/03/16) e havendo no grupo cinco crianças novatas, oriundas de turmas distintas na UMEI, o que não impediu que elas também participassem desses momentos.

A figura 4.1, a seguir, mostra as primeiras ocorrências das brincadeiras de trenzinho no grupo, ou seja, o início desse conjunto de brincadeiras que, posteriormente, viemos a identificar como parte da cultura da turma Romeu e Julieta. A figura está organizada de modo a evidenciar os eventos que iremos analisar dentro do conjunto de eventos do dia (por isso as datas no topo e as atividades completas de cada dia logo abaixo). Os eventos relacionados ao tema “trenzinho” estão em destaque, em formato de caixas. As caixas azuis, com bordas sólidas, representam brincadeiras que de fato se desenvolveram e que serão analisadas a seguir, ao passo que as caixas cinzas, com bordas pontilhadas, mostram momentos em que houve tentativas de se brincar de trenzinho, mas não foi possível prosseguir com a brincadeira. Como podemos perceber, no período entre 24/02/16 e 12/04/16, houve quatro tentativas por parte das crianças de brincar de trenzinho.

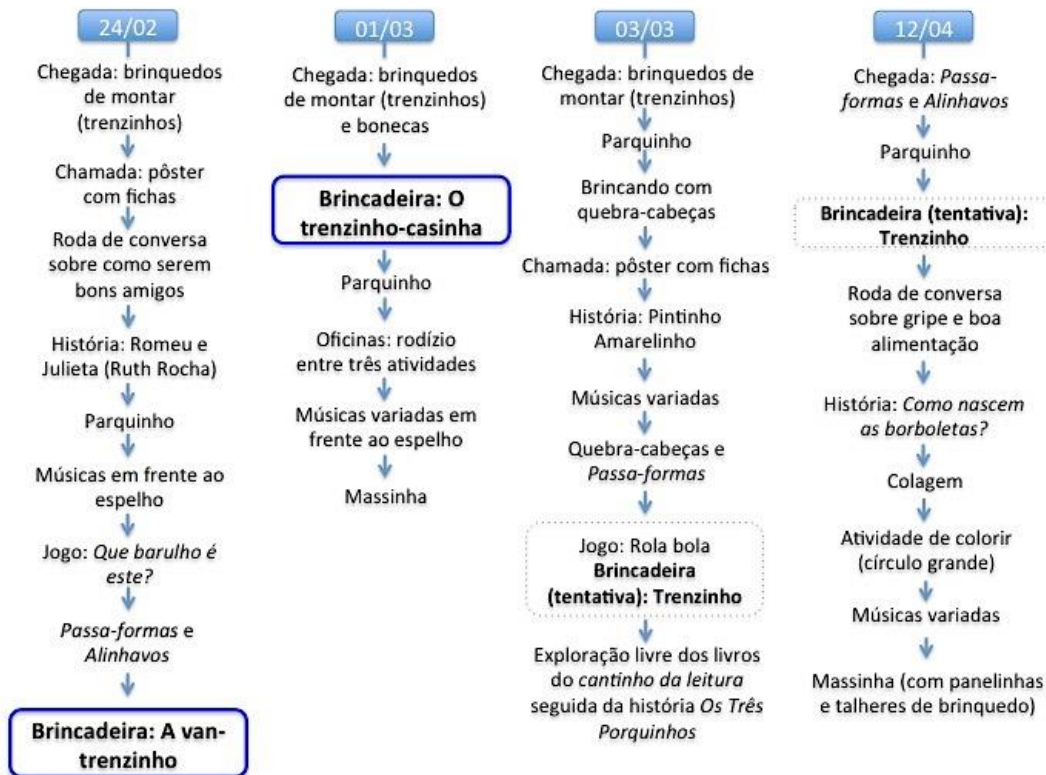


Figura 4.1: Brincadeiras de trenzinho entre 24/02/16 e 12/04/16.

Conforme mencionado anteriormente, nas duas primeiras ocasiões (24/02/16 e 01/03/16, em destaque na figura acima), a brincadeira fluiu e envolveu praticamente todo o grupo, pois as crianças tiveram tempo e espaço para brincar. Nas outras duas vezes, porém, isso não aconteceu. No dia 03/03/16, a iniciativa das crianças ocorreu durante uma atividade que já estava em curso, não podendo ser levada adiante. Na ocasião seguinte, 12/04/16, a tentativa aconteceu em um momento de transição entre atividades, mas a professora considerou mais importante dar sequência ao que ela já havia planejado.

Uma vez que as interações e as brincadeiras são os eixos estruturadores da Educação Infantil, conforme discutimos no capítulo 2, tempo e espaço constituem aspectos fundamentais da organização da prática educativa nessa etapa da educação básica. Sem levar em conta a importância da organização do tempo e do espaço, é bastante provável que as interações e as brincadeiras sejam relegadas a segundo plano em vez de serem os eixos do trabalho docente na Educação Infantil. Não estamos afirmando, contudo, que toda iniciativa das crianças precise se sobrepor ao planejamento inicial do professor, pois esse

planejamento também é de extrema importância para a qualidade do trabalho realizado com as crianças. Nosso objetivo é chamar a atenção para o fato de que essas iniciativas precisam ser acolhidas e melhor observadas na rotina da Educação Infantil, pois são de enorme relevância para compreendermos como as crianças estão se constituindo como seres culturais no ambiente institucional.

De volta aos eventos que analisaremos, faz-se pertinente mencionar que os dois aconteceram com a participação de duas professoras diferentes. No primeiro, em 24/02/16, a turma estava sob a responsabilidade da professora regente, Kátia. Já no segundo evento, em 01/03/16, era Kelly, uma das professoras que trabalhavam como apoio à coordenação, que estava com a turma, substituindo a professora de apoio da turma, Érica.

A seguir, passaremos à transcrição e análise dos eventos. Antes da transcrição e análise de cada evento, traremos um *mapa de eventos* do dia, a fim de situar o momento analisado entre os demais, bem como situá-lo na história cultural da turma.

4.1.1 Análise do evento “A van-trenzinho: *Chegou na sua casa*”

Um análise preliminar do evento “A van-trenzinho” foi apresentada na *12ª Reunião Científica Regional Sudeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação* (MONTALVÃO e NEVES, 2016), em julho de 2016, em Vitória (ES)⁵¹. Faremos aqui uma expansão dessa análise.

O evento “A van-trenzinho” aconteceu no dia 24/02/16, nosso 10º dia em campo, e teve duração de 9min 55s. Esse evento marcou o início do conjunto de “brincadeiras de trenzinho”, as quais, com o passar do tempo em campo, identificamos como parte da cultura da turma Romeu e Julieta. Na ocasião, havia 17 crianças presentes e, de maneira geral, elas estavam tranquilas, interessadas e participativas. O quadro 4.1 abaixo constitui-se o mapa de eventos do dia 24/02/2016 e está dividido em três colunas: hora (horário exato em que cada evento do dia se iniciou), eventos (nome de cada evento do dia) e comentários (breves observações para contextualizar melhor cada evento). A linha do evento analisado está em destaque, com preenchimento azul. Conforme pode-se observar, a rotina do dia 24/02/2016

⁵¹ Os cadernos dos anais da reunião estão disponíveis em <http://www.anpedsudeste2016.ufes.br>.

foi dinâmica e variada, tendo as crianças participado de atividades diversas, tais como: histórias, músicas, jogos e algumas atividades dirigidas, além dos momentos de brincadeiras livres (durante a chegada, no parquinho e em um momento de transição entre atividades dirigidas e o jantar, durante o qual ocorreu o evento que analisaremos a seguir).

Quadro 4.1: Mapa de eventos - 24/02/2016

HORA	EVENTOS	COMENTÁRIOS
13h00	Chegada – brinquedos de montar	Crianças brincam com brinquedos de montar que se transformam em trenzinhos.
13h17	Chamada – pôster com fichas de nomes	Crianças ajudam Kátia a conferir quem está presente e quem está ausente.
13h22	Roda de conversa/Música: “Boa tarde, coleguinhas!”	Kátia conversa com as crianças sobre o que elas podem fazer para serem bons amigos.
13h27	História – Romeu e Julieta (Ruth Rocha)	Kátia relembra, com a ajuda das crianças, alguns detalhes da história que guiou a escolha do nome da turma.
13h41	Banheiro	O banheiro é bem ao lado da sala. Não é pedido que as crianças façam fila. Quem não quer ir ao banheiro espera sentado no corredor.
13h45	Lanche	Suco e bolo.
14h00	Parquinho	Logo antes de subirem para a sala, Sofia chora, mas o motivo não fica claro para a pesquisadora.
14h35	Água e descanso	A professora, como sempre, entrega a garrafinha para as crianças e pede que sentem-se no chão, onde o ventilador sopra mais forte, para descansarem.
14h45	Músicas em frente ao espelho/Jogo: Que barulho é este?	Crianças cantam e dançam. Em seguida, jogam um jogo e depois cantam e dançam outras músicas.

HORA	EVENTOS	COMENTÁRIOS
15h02	Atividades <i>Passa Formas</i> e <i>Alinhavos</i>	Crianças fazem as atividades nas mesinhas. Elas se revezam porque não há <i>Passa Formas</i> para todas. Parecem gostar das atividades. Após cerca de 15 minutos, algumas crianças começam a montar coisas com as peças do jogo. Kátia diz que não é para usar as peças para montar, apenas para encaixar na caixa do jogo. Cerca de 5 minutos depois, algumas crianças estão inquietas, movem-se nas cadeiras, levantam, pedem para ir ao banheiro.
15h31	A van-trezeinho	Evento analisado. Momento de transição entre atividades dirigidas e jantar.
15h45	Jantar	Bambá de couve com pernil (comida típica mineira).
16h15	Término das observações do dia 24/02/16.	Neste dia não foi possível para a pesquisadora acompanhar a turma até às 17h30.

A única particularidade desse dia foi o choro prolongado de Sofia, criança que teve participação de destaque no evento selecionado. Durante o dia de observações, não foi possível compreender o que provocara o choro da criança. Exploraremos esse ponto em detalhes ao longo da análise.

Para transcrever as falas dos participantes de modo mais verossímil possível, utilizamos os mesmos sinais de transcrição empregados por Neves (2010), conforme quadro 4.2:

Quadro 4.2: Sinais utilizados nas transcrições

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Entonação enfática	maiúsculas	<i>tem que dar passos LARGOS</i>
Alongamento de vogal ou consoante	:::	<i>é só pega:::r</i>
Silabação	-	<i>u-ni-du-ni-tê</i>
Interrogação	?	<i>você quer ser?</i>
Superposição de vozes	[[<i>você já foi</i> <i>eu não</i>
Unidades de mensagem	/	<i>Carlos/ é com calma</i>
Pausas	... ou marcação do tempo de pausa em segundos (5s)	<i>porque... porque...</i>
Incompreensões	(inaudível)	<i>ele deita (inaudível) joga bola/ aí esconde</i>
Hipóteses do que se ouviu	(hipótese)	<i>eu não vou (brincar) não</i>
Ações	(())	<i>pegue:::i ((segurando Gilberto pelos ombros))</i>

Fonte: Neves (p. 95, 2010)

Optamos por estruturar a transcrição desse primeiro evento em forma de quadro porque, durante boa parte do tempo, havia pelo menos dois grupos de ações diferentes acontecendo simultaneamente: ações e interações da professora com algumas crianças em um lado da sala e ações e interações entre um grupo de crianças do outro lado da sala. Em um determinado momento, essas ações e interações se uniram, uma vez que a professora, ao perceber a ação coletiva do grupo de crianças, começou a interagir com elas, conforme veremos a seguir. O quadro 4.2 está organizado em seis colunas, em um primeiro momento, quando há dois grupos diferentes de ações acontecendo simultaneamente: linha (número da linha), tempo (momento de início de uma ação ou interação), descrição (breve descrição das ações em curso), crianças (fala das crianças, em *itálico*), professora (falas da professora). A partir do momento em que os dois grupos de ações convergem para um só, as colunas “crianças” e “professora” fundem-se também (linha 20 em diante).

A van-trenzinho: “Chegou na sua casa” - 24/02/2016

O evento “A van-trenzinho” inicia-se com a intensa movimentação de Luísa e Sofia em suas cadeiras. A partir dessa movimentação, começa uma brincadeira de faz-de-conta de van escolar e, aos poucos, várias crianças vão se juntando à brincadeira. Em um dado momento, a professora percebe a ação coletiva das crianças e começa a interagir com elas.

Essa participação traz novas possibilidades de sentido para a brincadeira e, de repente, a van se transforma em um trenzinho. Ao longo do evento, a partir das interações entre as crianças e entre elas e a professora Kátia, várias práticas culturais da turma Romeu e Julieta ficam evidenciadas. A figura 4.2 abaixo mostra o desenvolvimento da ação coletiva no evento “A van-trenzinho”. O evento foi segmentado para explicitar pontos das análises.



A linguagem corporal de Luísa e Sofia dá início à brincadeira.



Sofia: *Chegou na sua casa.*



Isabela e Sofia disputam o primeiro lugar na fila de cadeiras.



Sofia: *Põe o cinto.*



Aos poucos, outras crianças se juntam ao grupo.



Kátia: *Onde vocês vão?*
Isabela: *No parque.*
Kátia: *De quê?*
Rodrigo: *De trenzinho!*



Clara: *Vamos pegar boneca?*



Lívia para Guilherme: *Isso não é de menino, é de menina.*



Sofia: *Aquí, eu tô pegando a minha filha no colo.*



Kátia: *Lívia, qual que é seu problema, Lívia?*



Kátia: *Agora, cada um vai pegar a cadeira e colocar no lugar.*

Figura 4.2: Dinâmica do evento “A van-trenzinho”. Acervo da pesquisadora.

Faremos, a seguir, uma análise pormenorizada do evento “A van/trenzinho”, baseando-nos em excertos das gravações em vídeo e nas notas de campo.

A linguagem corporal dá início à brincadeira

Nas linhas 1 a 3 abaixo (Quadro 4.3), a linguagem corporal de Luísa e Sofia fornece as primeiras pistas sobre a brincadeira que se inicia.

Quadro 4.3: Transcrição do evento “A van-trenzinho”

LINHAS	TEMPO	DESCRIÇÃO	CRIANÇAS	PROFESSORA
1	19s	Enquanto a professora Kátia recolhe e guarda os jogos de formas geométricas (Passa-formas) e as plaquinhas de costura, Luísa e Sofia parecem inquietas, mexendo-se em suas cadeiras.	<i>(gritos e falas incompreensíveis) ((terminando de brincar com o kit Alinhavos e movimentando-se bastante nas cadeiras))</i>	
2	20s	Luísa vira a cadeira de Sofia para fora da mesa. Sofia, quase que simultaneamente, vira a cadeira que estava ao seu lado na mesma direção – de modo que as duas cadeiras ficam uma atrás da outra. Débora, que as observa, logo arrasta mais uma cadeira para junto das outras duas, e tem-se uma fila de três cadeiras, como se fossem os assentos de um ônibus.		agora eu quero que guardem aqui/... por favor

Continua

3	26s	Sofia pula para a primeira cadeira e finge segurar um volante e dirigir. Faz alguns barulhos como os de um veículo em movimento.	Sofia: Mmmé::mmmmé::mmémé:: ((finge segurar um volante e dirigir) Jeferson: Eu pego ((abaixa-se para pegar))	e a pecinha a outra que caiu no chão/ pega pra mim
---	-----	--	--	--

Continua

Durante as observações, e, ao rever inúmeras vezes a gravação em vídeo, percebemos que Luísa e Sofia se mexiam bastante, sinalizando um possível cansaço, após terem passado cerca de 30 minutos sentadas, fazendo atividades dirigidas. As atividades consistiam em um brinquedo pedagógico chamado *Passa Formas Geométricas* (figura 4.3), caixas de madeira com furos em formato de figuras geométricas na tampa); e *Alinhavos* (figura 4.4), plaquinhas de madeira com furinhos por onde as crianças deveriam passar um cordão, como se estivessem costurando.



Figura 4.3: *Passa Formas Geométricas*. Fonte: site Magazine Luiza⁵²

⁵² https://www.magazineluiza.com.br/%2Fpassa-formas-geometricas-em- MDF-com-8-pecas-1072-carlu-carlu%2Fp%2F9341001%2Fbr%2Fjomo%2F&sig=AFQjCNEHKJVbnQL-3_Nu1PCFTJPqmUUw_g&ust=1487093803378915. Acesso em 13/02/2017.

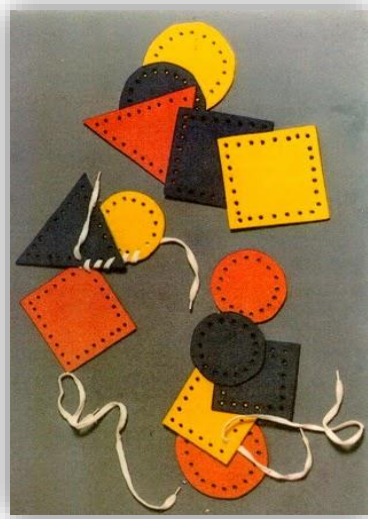


Figura 4.4: *Alinhavos*. Fonte: site Práticas Pedagógicas⁵³

Ao longo dos meses em que estivemos na UMEI, constatamos que essas atividades se repetiam com relativa frequência e, não raro, tornavam-se entediantes, porque, ao terminá-las, as crianças eram geralmente orientadas a recomeçá-las diversas vezes. A princípio, pensamos que o uso repetido dessas atividades estivesse relacionado à concepção de Educação Infantil das professoras, que poderiam considerar a ênfase no desenvolvimento da coordenação motora como algo fundamental para as crianças de três anos. No entanto, o tempo estendido em campo nos permitiu perceber que, muitas vezes, essas atividades eram usadas para que as professoras tivessem tempo para realizar tarefas paralelas inerentes ao seu trabalho docente: organizar as agendas das crianças, colar e responder bilhetes das famílias, guardar as agendas nas mochilas antes do horário da saída, encher e esvaziar garrafinhas de água das crianças etc. Conforme discutimos no capítulo 3, a organização do tempo era um desafio na turma Romeu e Julieta, dado que havia apenas uma professora para um grupo de 17 crianças. Não era incomum ouvir a professora Kátia dizer às crianças frases como: “Gente, quantas professoras têm aqui? Quantas crianças? Eu sou uma só e vocês são (17), então preciso que vocês me ajudem, combinado?”, como aconteceu no dia 23/02/16, enquanto Kátia dava água para as crianças após terem retornado do parquinho. Na ocasião, Kátia pediu que todas se assentassem ou deitassem no chão para descansar, enquanto ela enchia cada garrafinha. Algumas crianças permaneceram sentadas, mas estavam dispersas. Outras começaram a brincar embaixo das mesas e houve até mesmo um atrito entre Jeferson e Marcelo. Enquanto Kátia estava abaixada perto dos dois garotos, resolvendo o conflito, percebeu que Gabriel havia tirado o tênis, conforme excerto abaixo,

⁵³ <http://praticaspedagogicas.com.br/blog/?p=88>. Acesso em 13/02/2017.

baseado em nossas notas de campo e nas gravações em vídeo:

Kátia: *Ô::/ Gabriel/ calça o tênis.../ não é pra tirar o tênis/ NÃO é: ((balança o dedo indicador negativamente))/ porque se todo mundo tirar o tênis/ OLHA/ olha aqui/ vai dar chulé na sala/ e eu não consigo calçar em todo mundo.../ quantas professoras têm aqui hoje?*

Crianças: *U::ma ((mostrando o dedo indicador))*

Kátia: *Uma/ e quantos alunos?*

Algumas crianças: *Do:is*

Kátia: *Eu vou contar ((enquanto isso, João se aproxima e tenta entregar sua garrafinha para Kátia, indicando que já havia terminado de beber água))/ UM/ DOIS ((vai contando e apontando para cada criança))/ (...) TRE:::ZE ((percebe três crianças debaixo da mesa))/ agora eu quero que a CAMILA, a LUISA, e a DÉBORA saiam debaixo da mesa ((Débora começa a sair e João estende novamente a garrafinha na direção de Kátia)).../ foi isso que eu pedi? ((dirigindo-se às meninas)).../ AQUELA hora? ((João aguarda ao seu lado))*

Kátia: *Põe lá ((dirigindo-se a João, aponta para a pia))*

Kátia: *Toma a sua água ((estende um copo na direção de Rodrigo)).../ tem uma professora/ vou contar de novo quantos alunos ((Camila e Luísa ainda estão embaixo da mesa))/ eu tô esperando a LUISA e a CAMILA/ elas vão perder a vez ((as duas crianças saem de debaixo da mesa))/ porque eu quero falar uma vez SÓ ((Rodrigo pisa acidentalmente na mão de Priscila e ela começa a chorar))*

Depois de ajudar Rodrigo a pedir desculpas para Priscila por ter pisado em sua mão, ajudar algumas crianças a guardarem seus copos e garrafinhas e garantir que todas as crianças estão sentadas, Kátia retoma a contagem das crianças, constatando que dezesseis estão presentes.

Kátia: *Olha/ dezesseis.../ dezesseis.../ uma professora só*

Kátia recolhe as garrafinhas e copos das crianças, que ainda não haviam guardado.

Kátia: *E vocês têm que me ajudar*

Na sequência, Kátia reforça que as crianças precisam ouvi-la enquanto ela estiver falando e lembra-as de que ela ainda está rouca.

Kátia: *Cês tão vendo que a minha voz ainda não tá boa?/ então eu preciso da cooperação de vocês/ combinado?*

Vale lembrar que todos os professores das UMEIs de Belo Horizonte dedicam 1h30 por dia ao “horário de projeto”, tempo em que eles se ausentam das salas para realizar as tarefas extraclasse: planejamento e preparação de atividades e projetos, preenchimento de diário de classe, elaboração de relatórios individuais semestrais sobre cada criança, atendimento a pais, reuniões com a gestão, formações em serviço etc. Todavia, conforme notamos em nossa experiência em campo, sempre restavam atividades e atribuições que as professoras acabavam por realizar na presença das crianças, enquanto estas estavam ocupadas com atividades tais como as citadas anteriormente (*Passa Formas, Alinhavos*, também quebra-cabeças e outros brinquedos de encaixe). Isso sem contar os acidentes relacionados ao uso do banheiro, que exigiam que Kátia parasse o que estava fazendo para ajudar uma criança, que por ventura fizesse xixi ou cocô na roupa. De modo geral, as crianças da turma Romeu e Julieta sabiam usar o banheiro e pediam para ir quando tinham vontade. No entanto, eventualmente, aconteciam acidentes. No dia 29/03/16, por exemplo, Sofia fez xixi na roupa enquanto brincava de *Passa Formas*. Kátia precisava limpar a criança, trocar sua roupa, guardar a roupa molhada, mas não podia se ausentar da sala para levar Sofia ao banheiro, porque senão as crianças ficariam sozinhas. A solução encontrada por Kátia foi limpar e trocar Sofia ali mesmo na sala, enquanto as crianças seguiam brincando com atividades variadas em pequenos grupos, como se nada tivesse acontecido.

Mais uma vez, questionamo-nos sobre a razão professor-criança nas turmas de três anos de idade *versus* a qualidade do trabalho docente. Ao nosso ver, o apoio de uma outra professora, em regime de regência compartilhada, seria imprescindível para garantir a presença integral do professor no momento presente com as crianças, condição essencial para um trabalho docente de qualidade na Educação Infantil, conforme apontaram Da Ros e Wong (1996), a partir de uma pesquisa realizada na China (ver capítulo 2). De maneira semelhante, Neves (2010), ao observar momentos em que a professora que ela pesquisava brincava junto com as crianças, constatou que o envolvimento do professor é percebido e valorizado por elas. Ao ser perguntada sobre o que mais gostava na escola, uma das crianças da turma observada por Neves respondeu que era brincar **com** a professora. A pesquisadora concluiu que “a questão que se apresenta para análise não é apenas a brincadeira em si, mas a presença efetiva do adulto nos momentos de brincar” (p. 128).

Na turma Romeu e Julieta, também era possível perceber o entusiasmo das crianças quando as professoras participavam com elas das atividades. No dia 11/05/16, por exemplo, as crianças demonstraram muita satisfação ao cantar com Kátia a música “A cobra que desceu o morro”. Essa música foi cantada diversas vezes ao longo do semestre e consistia

em a professora ir convidando as crianças uma a uma para se juntarem ao rabo da cobra, formando um rabo bem comprido, enquanto cantavam e dançavam pela sala. Outra música que produzia efeito semelhante chamava-se “Que bicho tem bocão?”. Além de Kátia cantar e fazer gestos com as crianças, no final da música havia o seguinte verso: “Esquece essa braveza e me dá logo um beijão”. Nesse momento, as crianças deveriam se levantar e dar um beijo na bochecha de Kátia. Elas sempre pareciam aguardar ansiosamente esse momento e várias levantavam-se ao mesmo tempo, sorrindo com ternura ao beijarem a professora.

De volta ao uso frequente das atividades de encaixe, as próprias crianças começaram a criar maneiras de subverter seu uso, a fim de torná-las mais interessantes. Isso aconteceu principalmente com o brinquedo *Passa Formas*, que era relativamente fácil para a maioria das crianças e logo se tornava enfadonho. Algumas crianças, então, começaram a utilizar as pecinhas geométricas de madeira para construir outros objetos (casas, carros, trenzinhos, bonecos etc.) e demonstravam satisfação ao brincar assim. As primeiras vezes em que isso ocorreu, a professora Kátia interrompeu as crianças, pedindo que brincassem da forma original (chegando a demonstrar como fechar a caixa para encaixar as formas nos buracos). Isso aconteceu inclusive no dia do evento que estamos analisando, em 24/02/16. Com o passar do tempo e a persistência das crianças em subverter o objetivo inicial do brinquedo, Kátia parece ter percebido o valor dessa “subversão” para as crianças e não mais as impediu, mas passou a conversar com elas sobre o que estavam construindo, incorporando essa extensão da brincadeira à rotina. Conforme percebemos, a partir da ação das crianças, houve uma alteração dos limites inicialmente propostos para a atividade. Essa dinâmica nos remete às imposições/negociações de limites, algo que foi se tornando frequente na turma, configurando-se como uma de nossas categorias de análise, como ficará mais visível na segunda seção deste capítulo. Embora não tenha sido possível precisar em que momento Kátia teve a percepção de que a “subversão” das crianças poderia ser incluída na rotina, demo-nos conta de que ela havia incorporado as criações das crianças com as formas geométricas no dia 29/03/16, quando Kátia dividiu a turma em três grupos para fazerem oficinas. Conforme podemos ver na figura 4.5 abaixo, o grupo 1 (à esquerda na foto) recebeu formas geométricas de madeira e foi instruído a criar figuras a partir delas (algo que as crianças já vinham fazendo por iniciativa própria com as peças do *Passa Formas*). O grupo

2 (no centro, ao fundo) recebeu os kits *Passa Formas* para brincar de encaixar as figuras geométricas nos buracos corretos, como de costume. Algumas inclusive começaram a criar a partir das peças, mas desta vez Kátia não se opôs. Já o grupo 3 (à direita) recebeu kits de EVA com figuras geométricas também para encaixar nos buracos corretos, mas, depois, deveriam criar figuras utilizando as formas. Percebemos na professora, nesse caso, uma postura atenta às demandas das crianças e aberta a considerar e incorporar essas demandas durante o planejamento das atividades.



Figura 4.5: Oficinas com formas geométricas – 29/03/16. Acervo da pesquisadora.

Retomando as análises do evento “A van-trezninho”, a ação de Débora, ao juntar-se às duas colegas, indica que ela interpretou a movimentação de cadeiras de Luísa e Sofia como parte de uma brincadeira, ainda que elas nada tenham dito sobre isso. A partir desse momento, Sofia parece deliberadamente assumir uma posição de líder na brincadeira, pois troca de lugar e assume o papel de motorista do veículo imaginário. Até esse ponto, não há nenhuma pista verbal sobre a brincadeira que se desenvolve. Ou seja, os sentidos e significados estão sendo compartilhados e apropriados unicamente por meio da linguagem corporal.

Nas linhas 3 a 6 da transcrição, surge a primeira pista verbal de que está em curso uma brincadeira de faz-de-conta.

LINHA	TEMPO	DESCRIÇÃO	CRIANÇAS	PROFESSORA
3	26s	Sofia pula para a primeira cadeira e finge segurar um volante e dirigir. Faz alguns barulhos como os de um veículo em movimento.	Sofia: <i>Mmmé:::mmmmmé::mmémé::: ((finge segurar um volante e dirigir)</i> Jeferson: <i>Eu pego ((abaixa-se para pegar))</i>	e a pecinha a outra que caiu no chão/ pega pra mim
4	28s	Sofia vira-se para trás, onde Débora está sentada, seguida por Luísa.	Sofia: <i>Chegou na sua casa</i>	Heitor ((guarda seu kit na caixa que a professora oferece))
5	34s	Priscila arrasta uma outra cadeira e põe no final da fila para se sentar.	Sofia: <i>Chegou na sua casa gente</i>	
6	37s	Lívia observa as colegas que brincam.	Sofia: <i>Chegou na sua casa ((sorrindo e olhando para Débora, faz um gesto com a mão para deixar mais clara a sua expectativa))</i>	

Continua

A partir da fala de Sofia, “Chegou na sua casa”, e a expectativa reiterada de que a colega Débora saísse da cadeira, fica evidente que as crianças se imaginam em um veículo (muito provavelmente uma van escolar). Embora a intenção de Sofia possa parecer bem clara nesta análise, a colega, Débora, levou cerca de 14 segundos para compreender do que a brincadeira se tratava. Só então ela “desceu” do veículo. Mesmo percebendo a dificuldade de Débora em compreender o que Sofia esperava dela, a motorista não explica verbalmente para a colega que estão brincando de van escolar. Ou seja, ela não abandona a perspectiva do faz-de-conta na qual já está inserida para compartilhar com

Débora um *script* da brincadeira, mas segue adiante com a fantasia, aguardando que a colega compreenda o que se espera dela. Conforme Corsaro (2005) observou, “a brincadeira está apenas começando a emergir. Não há qualquer sugestão relativa a um plano de ação que deixe claro exatamente o que estaria envolvido nessa brincadeira” (p. 235. Tradução nossa⁵⁴). É a partir das interações verbais e não verbais entre as crianças que sentidos e significados são atribuídos ao faz-de-conta em desenvolvimento. Sobre o evento em análise, é importante ressaltar que só nos arriscamos a afirmar que o veículo era uma van escolar porque naquele momento já sabíamos que, na turma, havia ao menos seis crianças que utilizavam esse tipo de transporte para se deslocar até a UMEI todos os dias, entre elas, Sofia e Luísa.

Conforme mencionamos anteriormente, no dia desse evento, algo atípico ocorreu com Sofia. Ao fim do horário de parquinho, Sofia chorou por cerca de 20 minutos, quase ininterruptamente, até a turma começar a cantar músicas em frente ao espelho, quando ela parou de chorar e resolveu juntar-se às outras crianças. Entre a chegada na sala após o parquinho e o início das músicas em frente ao espelho, a professora Kátia solicitou diversas vezes que Sofia parasse de chorar, mas em vão. Trazemos abaixo algumas das falas de Kátia durante esse período do choro:

A Sofia vai respirar fundo e parar com esse choro.../ porque ela não é bebê mais

Ô/ Sofia/ SILÊNCIO/ nós vamos escutar o barulho do ventilador agora

Sofia chora e parece chamar pela mãe. Lívia, que aparentemente tentava se aproximar de Sofia, diz alguma coisa para Kátia sobre a colega que estava chorando, ao que Kátia responde em voz alta:

Não precisa/ a mãe dela não tá aqui/ não adianta nada ela ficar chorando até a mãe dela chegar.../ num posso fazer nada ((Kátia demonstra irritação))

Eu já falei/ mamãe não tá aqui/ mamãe não tá aqui agora/ mamãe tá trabalhando/ tá em casa/ arrumando casa/ lavando roupa/ fazendo comida/ ou trabalhando fora noutro lugar/ e os meninos têm que ficar aqui com a

⁵⁴ [...] the play is just beginning to emerge. There are no suggestions offered regarding a plan of action for exactly what the play might involve [...]

professora Kátia e com a professora Érica ((Kátia segue demonstrando irritação))

Lívia e Sofia bebem água por último porque não trouxeram garrafinha. Kátia empresta-lhes canecas de alumínio da UMEI.

Para de chorar/ Sofia ((Sofia entrega-lhe a caneca))

Quando Kátia retoma as atividades, Sofia levanta-se, chorando, e vai em direção ao grupo de crianças que está no chão, próximo ao espelho, mas Kátia não permite que ela se junte ao grupo.

Primeiro você para de chorar sentada aqui ((põe Sofia sentada de volta na cadeira)) / depois você vai (ininteligível) / tá bom?

No dia em questão, não foi possível identificar o que despertou o choro da criança. Posteriormente, na mesma semana, conversando com a professora para tentar entender o que se passara, ela informou que a mãe de Sofia havia relatado problemas com o escolar da filha, devido às longas jornadas que a criança estava enfrentando em ambos os trajetos: de ida para a UMEI e de volta para casa. Segundo a mãe, Sofia chegava a passar uma hora ou mais em cada trajeto, mesmo residindo relativamente perto da instituição. Poucos dias depois do evento em análise, a mãe trocou Sofia de escolar.

Conforme veremos em breve, durante o evento, Sofia luta para permanecer como a líder do faz-de-conta que está se iniciando. A partir do relato da mãe sobre os problemas com o escolar da filha, é possível relacionar a brincadeira de faz-de-conta com o próprio desgaste de Sofia nas longas jornadas no escolar. Corsaro (2011) destaca a importância das brincadeiras de faz-de-conta para crianças passando por situações de abuso ou estresse, pois, por meio delas, as crianças podem ter controle sobre esses eventos e sobre a ansiedade que eles lhes causam⁵⁵. Esse parece ser o caso de Sofia.

De posse das informações fornecidas pela mãe de Sofia, a professora Kátia entendeu que o choro prolongado do dia 24/02/16 estava ligado ao cansaço da criança e que, logo, não estava de maneira alguma relacionado a qualquer acontecimento na turma e, conforme

⁵⁵ Diversos outros autores precederam Corsaro nessa reflexão, como, por exemplo, Freud (1920) e Vigotski (1931/2008).

ela já havia dito à pesquisadora no dia do evento, “era um choro sem motivo”, pois fugia ao contexto imediato ao qual a professora tinha acesso.

A partir da nossa imersão no campo, e, tendo o caso de Sofia como exemplo, podemos concluir que, na perspectiva de Kátia, o choro é válido em situações extremas e concretas, situadas no contexto imediato de ação dela, sobretudo quando a criança se machuca. Era bem comum que, em momentos de choro (por saudade de casa, por frustração, por conflitos com colegas etc.), Kátia insistisse para que as crianças tentassem conversar, em vez de chorar, como já mencionado no capítulo 1: “Não precisa chorar porque quem chora é bebê. Ele chora porque não sabe falar, mas você já sabe falar”. Isso ocorreu com Sofia no dia 24/02/16, conforme trechos transcritos anteriormente, por exemplo e, no dia 12/04/16, Kátia agiu de maneira semelhante com Gabriel, conforme anotações no diário de campo:

15h40 – Gabriel chora porque Gabriela sentou-se em seu lugar. Kátia chama a atenção do garoto: “A primeira coisa que você fez foi chorar. Você sabe falar”. Ao que Gabriel respondeu “Já parei”, mas ainda estava chorando. Kátia disse que ele perderia a vez e o colocou em outra cadeira. Ele começou a chorar mais forte. A professora disse que ele só receberia a folha [para colorir] se parasse de chorar e completou: “Ele não precisa chorar mais. Ele não é bebê. Sabe falar”.

12/04/16 – anotações do diário de campo

Desse modo, Kátia atuava no sentido de ajudar as crianças a se apropriarem da linguagem verbal, a fim de que pudessem resolver seus conflitos dialogando. Mesmo imbuída de boas intenções, essa postura às vezes desconsiderava que as crianças bem pequenas choram por motivos os mais diversos. Esses motivos podem ser bastante claros e objetivos, como a dor ou o susto por um tombo, mas muitas vezes são subjetivos, como a saudade de casa, o cansaço, ou até mesmo questões mais sérias, envolvendo, por exemplo, conflitos familiares que prejudicam o bem estar da criança, experiências de fome ou até mesmo de maus-tratos. Nesse sentido, é mister considerar que é comum que crianças de três anos de idade ainda não consigam reconhecer suas emoções e, por meio da linguagem verbal, nomeá-las, atribuindo-lhes sentidos e significados. Sendo assim, recorrem

frequentemente ao choro como expressão de algum tipo de desconforto. Além disso, crianças dessa idade encontram-se em pleno processo de apropriação da linguagem verbal e das estruturas e vocabulário de sua língua materna. Ou seja, ainda que sejam capazes de reconhecer suas emoções, nem sempre serão capazes de nomeá-las sem a mediação do outro.

Na concepção da professora, ao que nos parece, as crianças de três anos da turma Romeu e Julieta não deveriam mais chorar, mas expressar verbalmente suas insatisfações, uma vez que já sabiam falar. Uma criança que persistisse no choro sem comunicar o que a afligia poderia até mesmo ser punida com algum tipo de sanção, como aconteceu no caso de Sofia e em outros casos semelhantes ao longo do semestre. Ou seja, as crianças frequentemente não sabiam falar sobre suas emoções e Kátia nem sempre percebia que elas precisavam de sua ajuda para construir essas falas. Essas práticas sinalizam uma concepção da linguagem como mera expressão do pensamento e dos afetos. Todavia, conforme nos ensina Vigotski (1931), a linguagem une esses dois aspectos na medida em que possibilita a atribuição de sentidos e significados às coisas, bem como a constituição subjetiva.

No caso de Sofia, todas as tentativas de Kátia para que ela parasse de chorar e explicasse o que se passava foram em vão. Desse modo, a professora lançou mão de diferentes estratégias para controlar a situação: desde dar continuidade às atividades, ignorando o choro da criança, até impedir que Sofia participasse das atividades com o restante da turma, afastando-a do grupo. Isso ocorreu em dois momentos ao longo daquele dia. A consideração que fazemos é que esse tipo de significação atribuída ao choro das crianças, sobretudo quando se desconhece a motivação do mesmo, pode levar o profissional da Educação Infantil a negligenciar o aspecto afetivo do desenvolvimento da criança, dimensão indissociável do aspecto cognitivo, conforme já discutimos no capítulo 1, com base nos estudos de Vigotski. Da mesma forma, pode levar a criança a atribuir um significado apenas negativo ao choro, afetando a forma como ela dá vazão as suas frustrações e incômodos. Poucos dias depois do evento em questão, no dia 08/03/16, Sofia traz o elemento *choro* em um diálogo com Kátia, conforme notas do nosso diário de campo:

14h30 – Kátia chega para assumir a turma após o horário de Érica. Ao vê-la, Sofia diz duas vezes, sorrindo: “Eu não chorei mais! Eu não chorei mais!”. Kátia a abraça e lhe dá os parabéns porque ela não chorou. Lívia também ganha um abraço pelo mesmo motivo.

08/03/16 – anotações do diário de campo

Foi possível perceber naquele momento que, ao aludir à *ausência do choro*, Sofia esperava algum tipo de reconhecimento por parte da professora. Levando em consideração que o choro vinha sendo tratado no grupo como algo indesejável e até digno de punição, a expectativa de Sofia fazia bastante sentido. Ora, se o choro é algo ruim e que gera sanções, a ausência dele deveria gerar algum tipo de recompensa. Quando a professora responde positivamente, dando inclusive um abraço em Sofia, ela confirma as significações que a criança (e possivelmente a turma) estava atribuindo ao choro e à ausência dele no contexto da turma Romeu e Julieta.

Ainda durante o processo de construção dos dados, a análise desse mesmo evento, a fim de apresentá-lo na reunião científica da ANPEd Sudeste, levou-nos a uma intensa reflexão sobre a relação entre o choro prolongado de Sofia naquele dia, os problemas que ela enfrentava com o escolar e sua participação durante a brincadeira. Essa reflexão culminou em alguns questionamentos:

(...) poderíamos levantar como hipótese que a brincadeira da van é uma forma de Sofia lidar com o problema das suas longas jornadas no escolar? Quando ela diz para Débora, apenas 30 segundos após começar a dirigir que já chegou em casa, será que isso expressaria um desejo de que a sua volta para casa também fosse breve? Embora não possamos responder a essas questões, fica bastante claro que a experiência diária de Sofia com a van é reproduzida de maneira interpretativa na brincadeira. Um dos elementos fundamentais na atuação da criança é o controle que ela exerce no evento: ela é a motorista e controla o tempo para chegar em casa. Como veremos na continuação da análise deste evento, essa brincadeira não se baseou na mera reprodução da cultura adulta, mas foi “ampliada e embelezada” (*embellished*, no original. CORSARO, 1992) com elementos da cultura infantil (MONTALVÃO e NEVES, 2016, p. 533).

Na sequência da brincadeira, a liderança de Sofia é colocada em risco por Isabela, criança que frequentemente buscava o controle durante as atividades e brincadeiras da turma. Assim como observa Corsaro (1985), *controle e compartilhamento coletivo* são temas

frequentes e inter-relacionados dentro das culturas de pares. Esses dois temas tornam-se bastante perceptíveis quando se observa as estratégias das crianças para ingressar em uma brincadeira em curso e também para proteger o espaço interacional que está estabelecido. No excerto abaixo, perceberemos claramente a dinâmica entre esses dois temas.

LINHA	TEMPO	DESCRIÇÃO	CRIANÇAS	PROFESSORA
7	42s	<i>Débora desce do veículo. Isabela coloca mais uma cadeira na fila, desta vez, na frente das outras.</i>	Sofia: <i>(incompreensível) ((aparentemente interagindo com Lívia))</i> Isabela: <i>ou/ tem que pegar (inaudível)/ por na frente ((arrastando uma cadeira em direção ao início da fila))</i> Sofia: <i>Mmmé:::mmmé:: ((finge segurar um volante e dirigir até perceber Isabela na sua frente))</i>	
8	45s	<i>Isabela e Sofia disputam o primeiro lugar na fila de cadeiras e Isabela a empurra para fora da cadeira.</i>		Olha se tem alguma peça no chão pra mim
9	49s	<i>Sofia começa a chorar.</i>	Isabela: <i>(incompreensível) ((dirigindo-se à Sofia e apontando para trás))</i>	Tem alguma no chão? ((terminando de guardar as peças dos jogos))
10	1min	<i>Rapidamente para de chorar e vai em direção à professora Kátia para pedir ajuda.</i>		Alguma peça no chão?
11	1min2s	<i>Isabela se levanta da cadeira e começa se desculpar.</i>	Isabela: <i>Desculpa ((dirigindo-se à Sofia e levantando-se da cadeira))</i>	
12	1min4s		Criança: <i>Não ((respondendo à pergunta de Kátia))</i> Isabela: <i>Desculpa ((dirigindo-se à Sofia))</i>	
13	1min5s			Então tá bom
14	1min9s		Isabela: <i>Descu:::lpa/ desculpa/ desculpa/ descu:::lpa/ descu:::lpa ((olhando na direção de Sofia))</i>	

Continua

LINHA	TEMPO	DESCRIÇÃO	CRIANÇAS	PROFESSORA
15	1min15 s	<i>Sofia volta e senta na primeira cadeira da fila, enquanto Isabela passa para a segunda.</i>		

Continua

Novamente, fica evidente o desejo de Sofia de manter-se como a motorista da van, ou seja, a líder da brincadeira, pois ela tenta recuperar o lugar que Isabela ocupou, empurrando-a. De acordo com Corsaro (1985), “não é que as crianças estão resistindo à ideia de compartilhar [no caso de Sofia, por exemplo]. Pelo contrário, elas desejam continuar a compartilhar a experiência interativa com as demais. Em suma, as crianças querem manter o *controle* sobre suas brincadeiras construídas e compartilhadas coletivamente” (p. 273). Deixar que Isabela ocupasse o primeiro assento no veículo implicaria em passar o controle da brincadeira para ela e Sofia não estava disposta a isso naquele momento. No entanto, a tentativa de Sofia de assegurar seu lugar não surte efeito em um primeiro momento, uma vez que Isabela é quem acaba conseguindo empurrar Sofia para fora da cadeira. Esta começa a chorar e se desloca em direção à professora Kátia para pedir ajuda.

Nesse momento, acontece algo muito interessante: Sofia para instantaneamente de chorar antes de chegar até a professora. De posse de todo o contexto anterior do choro prolongado de Sofia, entendido como “sem motivo” e sendo inclusive razão para impedir sua participação em algumas atividades, a decisão que ela toma de parar de chorar antes de se dirigir à professora sugere que, pelo menos naquele momento, a criança compreendeu o choro como algo inadequado no contexto da turma e que poderia causar-lhe mais problemas. Quando, em 08/03/16, ela chama a atenção da professora para o fato de que não está chorando e sinaliza esperar algum tipo de recompensa, conforme discutimos há pouco, ela reforça nossa hipótese de que está atribuindo ao choro um lugar de inadequação.

Na sequência do evento, temos um exemplo claro de como Isabela (e provavelmente seus colegas também) estão se apropriando da cultura institucional. Quando Isabela percebe que Sofia vai recorrer à professora, ela se antecipa e pede “desculpa” seis vezes, o que leva Sofia a finalmente desistir de falar com Kátia. É bastante comum nas turmas de Educação Infantil, inclusive na turma Romeu e Julieta, que os conflitos entre as crianças sejam “resolvidos” com pedidos de desculpas e, às vezes, até abraços. O comportamento de Isabela indica que ela já compreendeu esse “protocolo”, essa regra de convivência. Nesse caso, especificamente, a decisão de Isabela surtiu efeito, pois Sofia desistiu de queixar-se à professora. Embora Isabela tenha tido que abrir mão da posição de motorista no faz-de-conta, ela escapou de uma possível repreensão por parte de Kátia. A negociação entre Isabela e Sofia, assim como observado em outros momentos ao longo do semestre em campo, demonstra que as crianças recorriam a regras institucionais e de convivência para negociar entre si, sem necessariamente demandar a interferência das professoras.

Ação coletiva

Como podemos perceber por meio da transcrição, Sofia continua a trazer elementos de sua experiência diária no escolar para o faz-de-conta que se desenrola e luta para permanecer no controle da brincadeira, ao solicitar aos passageiros que ponham o cinto – acreditamos que esse seja um procedimento rotineiro no transporte escolar de crianças.

LINHA	TEMPO	DESCRIÇÃO	CRIANÇAS	PROFESSORA
16	1m29s	<i>Depois de falar com Isabela, Sofia levanta-se e vai de criança em criança, pedindo que ponham o cinto. Enquanto isso, João e Jeferson carregam cadeiras para o final da fila e se juntam ao grupo.</i>	Sofia: <i>Põe o cinto ((dirigindo-se à Débora com o indicador levantado))</i>	

Continua

LINHA	TEMPO	DESCRIÇÃO	CRIANÇAS	PROFESSORA
17	1m34s		<i>Sofia: Põe o cinto ((dirigindo-se à Priscila com o indicador levantado))</i>	
18				
19	1m38s		<i>Luísa: Eu já pus nela [Priscila]</i>	
20	1m39s	<i>Sofia retorna para a cadeira, mas levanta em seguida e vai em direção à Luísa.</i>	<i>Sofia: Põe o cinto você ((dirigindo-se à Luísa com o indicador levantado))</i>	Onde vocês vão?

Continua

É relevante destacar que, enquanto esses conflitos e negociações estão acontecendo entre as primeiras crianças que se engajaram na brincadeira, as demais vão pouco a pouco se juntando ao grupo e participando do evento. Esse é o caso de João e Jeferson no excerto destacado. A partir desse movimento paulatino de integração das crianças à brincadeira, verificamos a força e o potencial da ação coletiva na turma Romeu e Julieta. Vale destacar, mais uma vez, que essa ação coletiva está, até esse ponto, muito mais baseada nas ações e interações não-verbais do grupo de crianças do que nas verbais, visto que, até esse momento, poucas pistas verbais surgiram (como o barulho que Sofia faz ao fingir que dirige, o anúncio da chegada na casa de Débora e seu pedido para que as crianças coloquem o cinto).

Até aqui, nada foi explicitado verbalmente sobre um possível enredo ou roteiro desse faz-de-conta. Corsaro (2005) já havia chamado a atenção para o fato de que brincadeiras de faz-de-conta como essa ocorrem, se desenvolvem e se expandem sem que haja referências explícitas a um roteiro prévio ou a conhecimentos que o grupo compartilha. Assim como acontece no evento “A van-trenzinho”, o faz-de-conta avança a partir dos sentidos e significados que o grupo atribui às falas e ações de seus membros. Nenhuma das crianças disse, por exemplo, em que tipo de veículo estavam ou aonde estavam indo. A participação da professora na linha 19, no entanto, ao perguntar às crianças “Onde vocês vão?”, cria novas possibilidades para a brincadeira, como veremos a seguir.

A van se transforma em um trenzinho

A partir da linha 20, conforme mencionamos no início desta seção, as colunas “crianças” e “professora” foram unificadas, posto que a professora começou a participar das ações e interações do grupo de crianças que já estava brincando de faz-de-conta. A participação de Kátia despertou a atenção e o interesse de outras crianças que ainda não estavam brincando com o grupo e contribuiu para a convergência das ações, ampliando ainda mais o potencial da ação coletiva naquele evento. Essa consequência positiva da participação da professora reforça ainda mais a importância da presença efetiva do professor **com** as crianças, conforme discutimos anteriormente.

É relevante mencionar que, no dia seguinte ao evento, comentei informalmente com Kátia sobre a riqueza do que havia acontecido durante a brincadeira de trenzinho das crianças, ao que ela demonstrou um misto de surpresa e dúvida, como se quisesse dizer: “Mas não aconteceu nada de mais durante aquela brincadeira”. De modo semelhante, as gestoras Letícia e Márcia também demonstraram surpresa ao ouvir uma síntese das muitas possibilidades de análise do evento “A van-trenzinho”, quando já havíamos escrito o trabalho para submissão à ANPEd Sudeste.

Levantamos como hipótese, portanto, que, embora as interações sociais sejam um dos eixos norteadores do trabalho na Educação Infantil, e, ainda que professores e gestores saibam disso e até abordem isso (principalmente quando pedem atenção dos professores à qualidade das mediações⁵⁶), a *cultura de pares* (e tudo mais que o termo encerra) ainda é um aspecto pouco conhecido no âmbito da UMEI Monteiro Lobato. Acreditamos, inclusive, que essa realidade não se restrinja à UMEI pesquisada. Tanto as gestoras quanto as duas professoras da turma receberam cópia do trabalho apresentado na reunião da ANPEd Sudeste, mas as demandas da UMEI e as demandas da pesquisa infelizmente não permitiram que pudéssemos discutir suas impressões após a leitura do trabalho. As gestoras, no entanto, ao final da pesquisa, sugeriram que apresentássemos as principais conclusões da análise do evento “A van-trenzinho” para o grupo de professoras da UMEI, ao que nos disponibilizamos prontamente, ficando a cargo da instituição encontrar uma data adequada

⁵⁶ Letícia e Márcia sempre reforçavam a importância da mediação durante as reuniões pedagógicas que acompanhamos.

e nos informar. Até o momento, entretanto, não houve nenhum contato por parte da instituição.

De volta à análise do evento, o excerto abaixo mostra o momento de convergência das ações das crianças em torno do tema “tremzinho”, a partir da intervenção da professora Kátia.

LINHA	TEMPO	DESCRIÇÃO	SUJEITOS (CRIANÇAS E PROFESSORA)
20	1min42s	<i>Rodrigo senta-se no lugar de Sofia.</i>	Criança: No rio
21	1min44s		Isabela: No parque
22	1min45s	<i>Mais crianças se juntam ao grupo.</i>	Kátia: No parque?/ de quê?
23	1min47s		Rodrigo: DE TRENZINHO
24	1min49s		Débora: No parque de diversões
25	1min52s		Crianças: PIUÍ::PIUÍ::PIUÍ:: ((algumas arrastam as cadeiras enquanto imitam o apito do trem))
26	2min	<i>Sofia percebe Rodrigo em seu lugar e tenta empurrá-lo.</i>	Crianças: PIUÍ::PIUÍ::PIUÍ:: ((algumas arrastam as cadeiras enquanto imitam o apito do trem)) Kátia: Pega uma cadeira pra você ((ajuda Sofia a sair da cadeira))
27	2min2s	<i>Sofia pega uma outra cadeira e põe na frente da de Rodrigo. Mais crianças se juntam ao grupo.</i>	Crianças: PIUÍ::PIUÍ::PIUÍ:: ((algumas arrastam as cadeiras enquanto imitam o apito do trem)) Kátia: Cê num gosta que empurrem você/ agora você tá empurrando o outro

Continua

Outra vez, a liderança de Sofia é desafiada, desta vez, por Rodrigo. E, novamente, ela não se intimida. Nesse momento, Kátia percebeu o conflito e interviu, porém não foi Rodrigo quem teve que ceder o lugar para a colega, mas foi Sofia quem teve que buscar uma nova cadeira para si. Coerentemente, Sofia posiciona a nova cadeira na frente de Rodrigo, para permanecer como a condutora do veículo.

Na sequência, temos uma expansão da brincadeira, graças à participação da professora Kátia, que, ao alinhar-se à perspectiva das crianças, cria oportunidades para que compartilhem os sentidos e significados que estão atribuindo àquele faz-de-conta.

Ao perceber a brincadeira das crianças, ela [Kátia] não apenas permite que elas brinquem livremente com as cadeiras, mas faz perguntas relevantes para o grupo, expandindo as possibilidades daquele momento de ação coletiva. Até então, nada havia sido verbalizado pelas crianças em relação a um roteiro prévio e combinado dessa brincadeira. (MONTALVÃO e NEVES, 2016, p. 536)

Quando a professora Kátia pergunta à turma aonde vão e como vão, o grupo parece aderir às respostas de algumas crianças que afirmam estar indo ao parque e de trenzinho, pois várias começam a imitar o barulho do apito de uma Maria Fumaça, rindo e se divertindo. Mesmo Sofia, que havia iniciado e controlado a brincadeira da van até aquele momento, adere sem resistência à transformação e ampliação do faz-de-conta. Embora não fique claro por que Sofia aderira tão facilmente à nova brincadeira, percebemos pelo excerto acima que ela permanece lutando por sua posição de liderança, agora não mais como motorista de uma van, mas como maquinista de um trem.

Nosso tempo estendido em campo nos permitiu perceber que o *trem* é um elemento muito presente na rotina da turma Romeu e Julieta. Ao longo das observações, identificamos pelo menos três músicas sobre trem, que as crianças cantavam ao se deslocar entre os ambientes da UMEI, entre elas, a que deu origem ao título desta dissertação:

*Eu vou andar de trem
Você vai também
Só falta comprar passagem
Passagem pro velho trem
Parou!*

Além disso, na sala da turma havia dois brinquedos de montar que se transformavam em trenzinhos e que eram frequentemente utilizados durante a chegada das crianças, como aconteceu no dia 24/02/16, conforme o mapa de eventos daquele dia (quadro 4.1).

Também é relevante mencionar o apreço do garoto Gabriel por trens. Ele possuía uma mochila estampada com trenzinhos e no dia do brinquedo, às sextas-feiras, sempre levava o mesmo trenzinho para brincar. Segundo a professora Kátia, a família chegou a levá-lo em um passeio de Maria-Fumaça entre as cidades mineiras de São João Del Rey e Tiradentes, no ano anterior, tamanha a sua paixão por trens.

Com base nas análises realizadas até o momento, já é possível afirmar que as crianças incorporaram à brincadeira tanto elementos de sua rotina institucional quanto elementos externos. Ou seja, no contexto da UMEI, as crianças constantemente estabelecem diálogos entre a cultura institucional (interna) e a cultura mais ampla (externa), combinando e ampliando esses elementos culturais e embelezando-os.

No excerto abaixo, as crianças seguem brincando e se divertindo, até que começam a arrastar as cadeiras na tentativa de fazer o trem “andar”. São então orientadas por Kátia a não arrastarem as cadeiras para não perturbar as crianças do andar inferior, ao que as crianças atendem prontamente. Conforme discutimos no capítulo 3, a estrutura da UMEI é pré-moldada e mostra-se frágil quando se trata de movimentações intensas, sobretudo no segundo pavimento. Naquele momento as crianças já pareciam ter entendido isso, pois sempre eram orientadas a não correr, pular ou arrastar cadeiras na sala.

LINHA	TEMPO	DESCRIÇÃO	SUJEITOS (CRIANÇAS E PROFESSORA)
28	2min11s		Sofia: Vamo gente ((sorrindo e olhando para trás))
29	2min12s		Crianças: PIUÍ:::PIUÍ:::PIUÍ::: ((algumas arrastam as cadeiras enquanto imitam o apito do trem)) Kátia: Ô gente/ mas num dá pra arrastá não/ tem que ser só fazeno piuí
30	2min16s		Sofia: Vai piuí Kátia: Tem que fazê piuí com a cadeira parada/ num tem jeito de arrastá a cadeira não/...e os bebês lá embaixo? ((puxando as cadeiras de Rodrigo e Sofia para trás))
31	2min23s	<i>Neste momento, apenas duas das dezessete crianças presentes estão fora da brincadeira – Livia e Marcela.</i>	Kátia: Eles vão ficá muito assustados
32	2min29s		Crianças: PIUÍ:::PIUÍ:::PIUÍ:::
33	2min37s	<i>As crianças continuam apenas gritando “Piuí, piuí”, rindo e trocando de lugar no trem e não cantam a música.</i>	Crianças: PIUÍ:::PIUÍ:::PIUÍ::: PIUÍ:::PIUÍ:::PIUÍ::: ((outras interagem entre si, mas não é possível compreender o que dizem)) Kátia: Vão cantá assim ó.../ Piuí piuí piuí coloque a mão no meu ombro.../ piuí piuí piuí não deixa o trem descarrilhá/ eu sou a máquina e vocês são os vagões.../ e os passageiros são os nossos corações

Continua

Na linha 33, a professora Kátia sugere que as crianças cantem uma música sobre trem, como rotineiramente fazem. Surpreendentemente, as crianças ignoram a sugestão da professora e seguem gritando “Piuí, piuí!”. Não é possível afirmar com certeza o motivo da recusa, mas duas hipóteses nos parecem plausíveis: 1) As crianças estavam tão envolvidas que não desejavam que um adulto

coordenasse a brincadeira; 2) A recusa pode ter acontecido por estar intimamente ligada a uma rotina institucional. Acreditamos, inclusive, que as duas hipóteses não sejam mutuamente excludentes nesse caso.

Uma nova expansão da brincadeira

Pela primeira e única vez nos quase dez minutos totais de brincadeira, uma criança, Camila, propõe algo verbalmente aos colegas: pegar bonecas.

LINHA	TEMPO	DESCRIÇÃO	SUJEITOS (CRIANÇAS E PROFESSORA)
34	3min	<i>Camila se levanta e vai até Gabriela. Gabriela imediatamente a segue.</i>	Camila: Vamo pegá boneca? ((dirigindo-se à Gabriela))
35	3min3s	<i>Miguel e Guilherme também seguem Camila.</i>	Kátia: Recebi a agenda ((fica de costas para a turma e se dirige a alguém que passava pela porta da sala))
36	3min20s	<i>Isabela percebe a movimentação e também se desloca para o cantinho das bonecas.</i>	Isabela: BONECA ((correndo em direção ao cantinho das bonecas))
37	3min24s		Isabela: Ou/ pega outra/ pega outra/ ou/ pega outra ((tentando convencer Clara a pegar outra boneca))
38	3min28s	<i>Camila entrega a boneca para Isabela. Depois é a vez de Débora buscar uma boneca.</i>	Isabela: Eu pego essa? ((sorri))
39	3min50s	<i>Luísa corre para o cantinho das bonecas.</i>	Luísa: Eu tamém vô pegá minha bebê ((corre em direção ao cantinho das bonecas))
40	3min55s	<i>Priscila sai do trem para buscar uma boneca também.</i>	
41	4min12s	<i>Kátia permanece na porta dialogando com alguém. Não é possível ouvir o que dizem.</i>	Sofia: (inaudível) ((dirigindo-se à professora))

LINHA	TEMPO	DESCRIÇÃO	SUJEITOS (CRIANÇAS E PROFESSORA)
42	4min27s	<i>Jeferson surge no quadro arrastando uma cadeira para por no fim da fila. Kátia sai da porta e vai na direção de Jeferson.</i>	Kátia: Não cabe lá atrás/ não cabe/ tá vendo que não cabe? ((dirigindo-se à Jeferson))
43	4min31s	<i>Jeferson olha para o outro lado da sala e começa a movimentar a cadeira.</i>	Crianças: PIUÍ::PIUÍ::PIUÍ:: PIUÍ::PIUÍ::PIUÍ:: Kátia: Como que ocê vai fazer?/ só se for pra colocar lá na frente/ vai lá ((guarda a cadeira que estava com Jeferson e o direciona para o outro lado onde estava a parte da frente do trem))
44	4min39s	<i>Na metade do caminho Jeferson volta e busca a cadeira que Kátia havia guardado.</i>	Crianças: PIUÍ::PIUÍ::PIUÍ:: PIUÍ::PIUÍ::PIUÍ::
45	4min55s	<i>Jeferson tenta por a cadeira na frente da fila, na frente de Rodrigo.</i>	
46	4min59s	<i>Rodrigo se irrita com Jeferson, que tenta forçar a entrada da cadeira na sua frente.</i>	Rodrigo: (Não pode) por aqui::/ (Eu tô) aqui:: ((com voz de choro)) Jeferson: Me deixa:/ Ah:::/: ah::: ((grita bem agudo))
47	5min6s		Kátia: Olha como é que ele é brigão ((dirigindo-se à pesquisadora))
48	5min9s	<i>As outras crianças seguem na brincadeira, interagindo entre si e com as bonecas.</i>	Luísa: Esse é um trenzinho ((dirigindo-se à Camila))/ PIUÍ ABACAXI
49	5min11s		Kátia: Um e outro ((referindo-se à Rodrigo e Jeferson))
50	5min16s	<i>Kátia vai até perto Rodrigo e Jeferson para resolver o conflito.</i>	Crianças: PIUÍ::PIUÍ::PIUÍ:: PIUÍ::PIUÍ::PIUÍ:: Kátia: Ô RODRIGO/ você pode ser legal com seu colega? ((põe as mãos na cintura))/ chega um pouco a sua cadeira pra trás
51	5min24s	<i>Rodrigo olha para Kátia, mas não atende prontamente.</i>	Kátia: CHEGA pra trás a cadeira
52	5min30s	<i>Rodrigo vira as pernas para o lado para o colega passar. Apenas Livia e Marcela ainda não estão no trem, mas observam a brincadeira.</i>	Crianças: PIUÍ::PIUÍ::PIUÍ:: PIUÍ::PIUÍ::PIUÍ:: Kátia: Aí/ deixa ele passar a cadeira dele

LINHA	TEMPO	DESCRIÇÃO	SUJEITOS (CRIANÇAS E PROFESSORA)
53	5min37s	<i>Kátia vai até o início da fila de cadeiras, onde estão Jeferson e Rodrigo e vira as cadeiras para a esquerda, onde há bastante espaço.</i>	Crianças: PIUÍ:::PIUÍ:::PIUÍ::: PIUÍ:::PIUÍ:::PIUÍ:::

Continua

Camila é uma criança que costuma propor brincadeiras para os demais e assumir o controle dessas brincadeiras. Ao propor para a colega Gabriela que peguem bonecas, Camila desencadeia uma nova expansão do faz-de-conta: era uma vez uma van escolar que transportava crianças de volta para suas casas. Em seguida, a van transformou-se em um trenzinho que levava crianças para passear no parque e, agora, o trenzinho leva mães e pais com seus bebês no colo, como mostra a figura 4.6 a seguir. As setas vermelhas mostram as bonecas no colo de algumas das meninas da turma.



Figura 4.6: O trenzinho leva crianças, mães e pais com seus bebês para passear.

Questões de gênero

Este foi um momento muito significativo do evento “A van-trezninho”, pois reforça a importância da presença atenta dos professores da Educação Infantil com as crianças, bem como sua participação no processo de constituição cultural delas.

LINHA	TEMPO	DESCRIÇÃO	SUJEITOS (CRIANÇAS E PROFESSORA)
54	5min43s	<i>Aparentemente Livia sentou-se no trem, mas está fora do quadro neste momento.</i>	Livia: Isso não é de menino/ é de menina ((dirigindo-se a Guilherme, que estava com uma boneca no colo))
55			Kátia: A gente tem que ser legal com os colegas ((reposicionando as cadeiras em curva para não ficarem espremidos contra a parede))
56	5min48s		Kátia: Né não/ todo mundo pode brincar/ quê que tem?/ o seu pai pega você no colo? ((dirigindo-se à Livia))
57	5min55s	<i>Kátia abaixa-se perto de Livia, que está fora do quadro. Não é possível ouvir as respostas de Livia, mas aparentemente ela responde de forma afirmativa às perguntas de Kátia. Algumas crianças se aproximam e observam a conversa.</i>	Crianças: PIÚÍ:::PIÚÍ:::PIÚÍ::: PIÚÍ:::PIÚÍ:::PIÚÍ::: Kátia: O seu pai pega você no colo?/ ...é?/ ...é?/ ...o dia que o Guilherme for papai/ ele vai poder pegar a bon-a filhinha dele no colo?/...vai/ então agora que ele tá aprendeno/ deixa ele pegar a boneca no colo/ não tem proBLEma NENHUM/ boneca é brinquedo de menina e de menino
58	6min17s	<i>Uma criança que observava a cena diz algo inaudível para Kátia. Priscila sinaliza que precisa ir ao banheiro.</i>	Priscila: (Kátia/ eu quero fazê sissi) Kátia: Ah/ pois é/ o dia que o Guilherme for papai.../ ele vai pegar a boneca dele?
59	6min33s		Kátia: Aqui/ passa aqui ((dirigindo-se à Priscila, apontando para uma cadeira vazia que poderia ser pulada))
60	6min42s		Kátia: Vai rápido/ tá? ((dirigindo-se à Priscila quando ela sai pela porta))

Continua

A intervenção de Kátia em defesa da escolha de Guilherme de brincar com uma boneca reflete uma preocupação em não perpetuar estereótipos e preconceitos de gênero e mostra que a professora incorporou a sua prática as discussões da primeira reunião do semestre em 01/02/16, quando se deu um intenso debate acerca da escolha do nome das turmas (dentro do tema *literatura infantil*). Conforme discutido no capítulo 2, algumas professoras receavam que as turmas escolhessem nomes “muito femininos” ou “muito masculinos”, o que geraria queixas por parte dos pais. No caso de Kátia, percebemos um alinhamento entre sua fala e suas ações. Também é importante destacar a forma como a professora interviu na situação. Ela não se ateve simplesmente a rebater a fala de Livia, usando de sua autoridade como professora, mas relacionou a brincadeira de mamãe e filhinha/o ou papai e filhinha/o às práticas culturais reais que Livia e Guilherme vivenciam em suas famílias: tanto mães quanto pais pegam seus filhos no colo, logo, Guilherme pode fazer de conta que está pegando o/a filho/a no colo. Em outra ocasião, no dia 12/04/16, Érica fez uma intervenção bastante semelhante, mas o caso era o oposto. Enquanto as crianças brincavam com brinquedos da sala, Davi falou que rosa era cor de menina. Érica explicou que todas as cores são de meninos e meninas. E aproveitou o contexto para perguntar às crianças:

Érica: *Menino pode brincar de boneca?*

Algumas crianças: *Nã::o*

Érica: *Pode SIM/ seu pai não brinca com você? ((dirigindo-se a Jeferson))*

Jeferson balança a cabeça afirmativamente.

Érica: *Então/ você pode brincar de boneca.../ é só uma brincadeira.../ eu brinco de carrinho/ mulher pode brincar de carrinho?*

Algumas crianças: *Nã::o*

Érica: *Mas mulher não dirige?/ eu dirigo.../ Lilian/ você dirige?*

Pesquisadora: *Aham*

Érica: *Viu/ gente/ mulher dirige carro/ e pode brincar de carrinho*

O excerto acima mostra que as perspectivas de Kátia e Érica não só estavam alinhadas entre si, mas refletiam a forma como a instituição tratava as questões de gênero, conforme já discutido.

Embora as falas e ações das duas professoras da turma Romeu e Julieta estivessem em consonância com o que vinha sendo discutido sobre *gênero* na instituição, isso não significa que todas as professoras do grupo entendiam e abordavam a questão da mesma forma. Em 17/05/16, Érica faltou e foi substituída por Marli, professora que conhecia pouco a turma. Ela chegou a comentar comigo que achava muito ruim dar aula sem saber o nome das crianças. As crianças foram chegando e, como de costume, podiam brincar em sala com os brinquedos da turma. Marli, então, deu uma instrução a elas:

Marli: *As meninas vão pegar bonecas e os meninos vão pegar carrinho.*

Camila: *Eu quero carrinho.*

Imediatamente outras crianças expressam seus desejos, contrários à instrução de Marli.

Marli: *Então vocês podem escolher.*

17/05/16 – anotações do diário de campo

O trecho acima mostra como as próprias crianças já vinham, a partir das intervenções cotidianas de Kátia e Érica, apropriando-se das relações de gênero e produzindo e reproduzindo sentidos e significados para falas estereotipadas como *boneca é coisa de menina* e *carrinho é coisa de menino*. Mesmo na presença de uma professora estranha, as crianças não hesitaram em expressar seus desejos, ainda que fossem contrários à instrução dada por Marli, mesmo reconhecendo sua autoridade como adulta, professora e substituta da Érica.

A partir do excerto acima, também podemos perceber como as tensões ainda estão muito presentes no campo do *gênero* e como é difícil romper com os estereótipos e as dicotomias entre *feminino* e *masculino*. Nesse sentido, Neves (2008) afirma que “repensar as dicotomias e oposições em relações de gênero implica, necessariamente, um olhar mais atento para as diferenças e inúmeras possibilidades para a construção da identidade dos sujeitos, que se constituem com base no feminino e no masculino” (p. 162).

O trecho abaixo é a fala de Sofia, que agora carrega sua filha no colo, nos remete às relações de cuidado e afeto entre mães e filhos.

LINHA	TEMPO	DESCRIÇÃO	SUJEITOS (CRIANÇAS E PROFESSORA)
61	6min46s		Sofia: <i>Aqui ó/ eu tô pegano a minha filha no colo ((mostra a boneca para Kátia enquanto a embala nos braços))</i>
62	6min49s	<i>As crianças movimenta-se bastante pela sala, entrando e saindo do trenzinho.</i>	Sofia: <i>((inaudível))</i> Kátia: <i>Muito bem</i>
63	7min15s	<i>Gabriel movimenta incessantemente a cadeira que está a sua frente, batendo-a no chão, fazendo bastante barulho.</i>	Isabela: <i>PARA ((fora do trem, dirigindo-se a Gabriel))</i>
64	7min23s		Isabela: <i>Para/ Gabriel/ PARA ((com voz e expressão bravas))</i> Gabriel: <i>Desculpa ((sorri))</i>
65	7min24s	<i>Luísa, sentada no trem, dá beijos em sua boneca.</i>	Luísa: <i>Mmuá/ mmuá ((beijando a bochecha da boneca))</i>
66	7min26s	<i>Gabriel volta a bater a cadeira.</i>	Isabela: <i>GABRIEL/ GABRIEL ((com voz e expressão ainda mais bravas e segurando a cadeira))</i> Criança: <i>essa cadeira é MINHA: ((uma criança que não está no quadro grita))</i>
67	7min33s		Kátia: <i>AH/ não balança a cadeira assim.../ quebra a cadeira ((dirigindo-se à Gabriel e Jeferson, que também estava batendo uma cadeira))</i>
68	7min40s		Gabriela: <i>Ô/ pofesso::ra.../ pofesso::ra ((indo em direção à Kátia))/ ô/ pofesso::ra (inaudível)</i>
69	7min55s		Camila: <i>A gente tá ino no parque ((sorri e olha na direção de Kátia))</i>
70	8min3s	<i>Lívia sai do trem. Tropeça e cai.</i>	Criança: <i>O::PA: ((aparentemente reagindo ao tombo de Lívia))</i>
71	8min6s		Rodrigo: <i>O::PA: ((aparentemente rindo sutilmente do tombo de Lívia))</i>
72		<i>Lívia emburra e vai para o outro lado da sala.</i>	Kátia: <i>Levanta as cadeiras todas ((para Jeferson))</i>

LINHA	TEMPO	DESCRIÇÃO	SUJEITOS (CRIANÇAS E PROFESSORA)
73	8min18s		LÍVI::A:/ LÍ::VIA/
74	8min23s	<i>Kátia vai em direção à Lívia.</i>	Isabela: Ou/ ele não que tirá a mão daqui ((reclamando de Gabriel, que estava pondo as mãos no encosto de sua cadeira)).../ ele não que tirá a mão daqui ((empurra as mãos de Gabriel))
75	8min27s		Kátia: Não tem problema não/ e você pode por a mão aqui ((mostra a cadeira da frente, de Sofia))/ e ela pode por a mão aqui ((mostrando a cadeira à frente da de Sofia))/ não tem problema.../ cê vai implicá com o Gabriel por causa disso?
76	8min40s	<i>Kátia pega uma cadeira e senta-se perto de Lívia.</i>	Kátia: Lívia/ qual que é seu problema/ Lívia?.../ hein/ Lívia/ qual que é o seu problema?.../ me conta?
77	8min54s	<i>Lívia fica calada. As outras crianças continuam brincando no trenzinho. Marcela continua caminhando pela sala.</i>	Kátia: Essa aqui é diferente/ ó ((mostrando as novas agendas para Lívia))/ é toda colorida.../ xô vê ((folheia uma das agendas))

Continua

No excerto acima, percebemos mais uma vez as crianças fazendo uma reprodução interpretativa de elementos da cultura adulta em suas brincadeiras de faz-de-conta. A brincadeira de “mamãe e filhinha” é bastante comum entre as meninas da turma Romeu e Julieta, tanto com bonecas quanto entre elas mesmas: uma criança interpretando a mãe e outras interpretando as filhas. A partir desse ponto, Sofia parece ter aberto mão de sua posição de líder, pois não se preocupa mais em garantir o primeiro lugar na fila de cadeiras, como fizera ao longo de todo o tempo, tendo inclusive entrado em conflito com Isabela e com Rodrigo para manter-se na liderança da brincadeira, conforme já

pontuamos. Talvez nesse ponto, ela já tivesse conseguido dar vazão a seus desejos irrealizáveis (Vigotski, 1931/2008), ou simplesmente achou a ideia da brincadeira de mamãe e filhinha mais divertida.

Em relação à Marcela, apesar de ser a única criança que não entra no trenzinho em momento algum, ela participa do evento a sua maneira, caminhando pela sala e observando atentamente as outras crianças. Naquele momento, Marcela era a única criança da turma que praticamente não se expressava verbalmente (algo que, segundo Kátia, já a preocupava desde o ano anterior). Com o passar das semanas na UMEI, percebemos Marcela gradualmente mais à vontade para se expressar verbalmente, chegando a responder em meu ouvido algumas das perguntas que fiz na entrevista sobre amizade, ao final do semestre. Ou seja, ainda que em um ritmo diverso do ritmo geral da turma, a linguagem verbal de Marcela também estava se desenvolvendo.

Se retomarmos os excertos anteriores, perceberemos que Lívia só se juntou às outras crianças no trenzinho aproximadamente 5min 40s depois de iniciada a brincadeira (linha 54), e permaneceu por pouco tempo no trem (cerca de 2 minutos), conforme excerto anterior (linha 70).

A participação de Lívia na brincadeira foi um pouco dissonante, quando comparada à participação do grupo como um todo, refletindo seu próprio processo de inserção na turma Romeu e Julieta. Pouco depois de ter se juntado às crianças no trem, houve um conflito com o fato de Guilherme poder brincar de boneca, algo que ela acreditava ser “brinquedo de menina”. Na sequência, Lívia decide sair do trem, tropeça e cai. E, ao ouvir o “Opa!”, de dois de seus colegas, como reação a seu tombo, interpreta as interjeições como deboche, o que a faz emburrar e se deslocar de cabeça baixa até a professora Kátia. A professora até tenta entender o que houve, mas Lívia não responde. Em seguida, a criança pergunta à Kátia se iriam brincar de massinha depois, uma das atividades que Lívia mais parecia apreciar na rotina da UMEI, ao que Kátia responde que não, como podemos ver no excerto abaixo.

LINHA	TEMPO	DESCRIÇÃO	SUJEITOS (CRIANÇAS E PROFESSORA)
78	9min7s	<i>Miguel pega um ônibus de brinquedo.</i>	Kátia: Põe o carro lá ((dirigindo-se à Miguel para que guarde o ônibus))
79	9min16s	<i>Lívia começa a falar algo com Kátia, mas está de costas para a câmera e não é possível ouvi-la.</i>	
80	9min20s		Kátia: Oi? ((dirigindo-se à Lívia))
81	9min24s		Kátia: Hoje não.../ ontem a gente brincou de massinha/ cê num veio.../ outro dia a gente vai brincar de massinha ((dirigindo-se à Lívia))

Continua

Além de novata na turma, Lívia, assim como Davi, havia sido separada de seu irmão gêmeo em 2016. Segundo Kátia, foi a primeira vez que a instituição fez isso. O processo de inserção de Davi na turma foi bastante tranquilo, diferentemente de Lívia, que parecia sentir falta do irmão gêmeo, especialmente nos três primeiros meses letivos. Lívia parecia não se sentir à vontade em grupos grandes. Frequentemente, em sala, ela brincava sozinha e, no parquinho, costumava não brincar e permanecer perto da professora ou de mim (com quem interagia bastante). No dia 19/02/16, ao ser questionada por mim por que não brincava no parquinho como as outras crianças, ela respondeu que era porque havia muitas crianças (os horários do parquinho costumam ser compartilhados por duas a três turmas). A professora Érica eventualmente incentivava Lívia e João⁵⁷ (que também não costumava brincar no parquinho) a se juntarem às outras crianças. Às vezes, ela os acompanhava até os brinquedos e os ajudava a se inserir, como aconteceu no dia 07/03/16, especificamente com João:

⁵⁷ João não era novato na turma, mas, segundo as professoras, em 2015, suas faltas eram tão frequentes, que ele perdeu o direito à vaga, deixando de frequentar a UMEI. Aparentemente, a mãe tinha dificuldades com a logística de levá-lo e buscá-lo. Ao retornar, em 2016, João parece ter iniciado um novo processo de inserção, pois brincava mais sozinho do que em grupos, não interagia muito com as outras crianças, frequentemente não brincava no parquinho e no início do semestre letivo não comia nada nas refeições. O fato de que ele ainda estava se apropriando da linguagem oral, produzindo poucas frases completas e trocando algumas letras ao falar, também limitava suas interações com os pares.

O horário do parquinho já havia começado há mais de 10 minutos e Lívia e João eram as únicas crianças que não estavam brincando. Permaneceram por perto de mim e da professora Érica a maior parte do tempo, até que Érica interviu.

Érica: *Vai João/brincar.../vai no escorrega ((aponta para o brinquedo))*

João caminha devagar próximo à professora e olha para o escorrega.

Érica: *Quer que eu vou lá com você?/vou lá com você ((levanta, pega na mão de João e o leva até o escorrega))*

Sofia, que estava por perto, pega a outra mão de Érica e também vai para o escorrega. João brinca no escorrega e demonstra satisfação. Érica permanece perto dele até que Gabriela cai em outro ponto do parquinho e chora. Quando Érica vai até Gabriela para ajudá-la, João sai do escorrega e segue a professora. Sofia faz o mesmo. Enquanto Érica acalma Gabriela, João aponta algumas vezes para o escorrega e tenta puxar Érica pela mão, até que ela se levanta e vai com ele novamente. Sofia corre para alcançá-los. Segundos depois, Marcela, ao ver Érica com as crianças no escorrega, corre para lá. No escorrega já havia outras crianças da turma Romeu e Julieta e elas pareciam felizes com a presença de Érica. A professora interagiu com as crianças e as auxiliou durante todo o tempo em que permaneceu próxima a elas no escorregador. Na sequência, o horário do parquinho terminou e Érica chamou as crianças para subirem para a sala.

Novamente, percebemos a importância da presença integral dos professores com as crianças. Graças ao olhar atento de Érica e seu interesse em ajudar João em seu processo de inserção na turma, ela se disponibilizou a levá-lo para brincar no escorrega e permaneceu por perto, dando a ele a segurança que necessitava para brincar no espaço amplo e aberto do parquinho e na companhia de um número bem maior de crianças do que ele estava habituado em sala.

Como já mencionamos, em geral, três turmas dividiam o horário de parquinho. Ou seja, havia sempre em torno de 40 a 50 crianças dividindo aquele espaço. Embora não tenhamos perguntado a João a razão de ele não brincar no parquinho, nossa hipótese é que o motivo era o mesmo verbalizado por Lívia: havia muitas crianças. Lívia, ao dizer isso, e João, ao brincar com alegria na presença de Érica, sinalizavam que precisavam de ajuda para se sentirem seguros em meio a tantas crianças e, finalmente, usufruir do parquinho. Também é interessante destacar a motivação de Sofia e Marcela, que estavam brincando

com outros grupos de crianças, mas preferiram seguir com Érica para o escorrega. Isso mostra como as crianças, além de se sentirem mais à vontade para brincar, apreciam a participação das professoras em suas brincadeiras, algo também constatado por Da Ros e Wong (1996) (ver capítulo 2).

Aos poucos, tanto Livia quanto João foram se inserindo em pequenos grupos durante as brincadeiras, mas, mesmo ao término de nosso trabalho de campo, percebemos que seus processos de adaptação e inserção seguiam em andamento. As diferenças nos processos de integração de Livia e João, se comparados aos de Davi, Débora, Danilo e Rafaela (todos novos na turma) aludem à enorme importância do período de adaptação das crianças na Educação Infantil e da sensibilidade dos professores para mediar esses processos. Essas diferenças “nos lembram que, embora membros de uma mesma cultura, cada criança se relaciona de forma particular com seus elementos” (MONTALVÃO e NEVES, 2016, p. 540).

A brincadeira chega ao fim

Chegou a hora do jantar e a professora pede que as crianças guardem as cadeiras e bonecas, ao que elas atendem rapidamente. A organização da sala antes de sair para qualquer outra atividade era parte importante da rotina da turma e as crianças, mesmo as novatas, pareciam já ter se apropriado desse elemento da cultura institucional. A música “Quem ajuda?”, cantada pela professora (linha 84), era frequente nesses momentos e ajudava as crianças a participarem ativamente do processo. Como veremos na análise do segundo evento, na próxima seção, essa música também adquiriu uma significação importante no contexto da turma Romeu e Julieta.

LINHA	TEMPO	DESCRIÇÃO	SUJEITOS (CRIANÇAS E PROFESSORA)
82	9min32s		Kátia: Agora cada um vai pegar a cadê::ra/ e colocá no lugar.../ a gente vai no banheiro:/ vai lavar a mã::o/ pra gente jantar
83	9min49s	<i>A maioria das crianças atende prontamente e começa a guardar as cadeiras. Kátia as ajuda.</i>	Kátia: E as bonecas no lugar LÁ/ TÁ?
84	9min55s	<i>Kátia canta uma música para incentivar as crianças a guardar as cadeiras. Na sequência eles saem em fila para ir ao banheiro e, em seguida, jantar.</i>	Kátia: Quem ajuda/ quem ajuda/ a arrumar as cadeiras ((cantando))/ Marcelo ajuda/ o Jeferson ajuda/ a Marcela ajuda/ Rodrigo ajuda.../ o Miguel ajuda/ Rodrigo ajuda/ a arrumar/ a arrumar/ Quem ajuda/ quem ajuda/ a arrumar as cadeiras/ Rodrigo ajuda/ a Marcela ajuda/ Isabela ajuda/ o João ajuda/ a Sofia ajuda/ não ajudou/ né? ((olhando para Sofia))/ a Priscilinha ajuda::/ o Davi ajuda::/ o Gabriel ajuda::/ a Sofia ajuda::/ a arrumar

Quadro 4.3 - Final.

Na próxima seção, analisaremos o evento “O trenzinho-casinha”.

4.1.2 Análise do evento “O trenzinho-casa: *É nossa casa essa aqui*”

O evento “O trenzinho-casinha” aconteceu no dia 01/03/17, nosso 13º dia em campo, durante o horário da professora Kelly (apoio à coordenação), conforme mencionado no início deste capítulo. Esse evento aconteceu durante o momento de brincadeiras livres em sala, logo após a turma retornar do lanche, e durou 20min 55s. Nesse dia, havia 15 crianças presentes e, de modo geral, elas estavam interessadas e animadas. O único aspecto particular foi o comportamento de Jeferson, que gritou e chorou bastante, ao longo de todo o dia, por motivos variados. Voltaremos a esse aspecto durante a análise, porque as ações e reações de Jeferson foram determinantes durante o evento “O trenzinho-casinha”.

Conforme mostra o mapa de eventos a seguir (Quadro 4.4), no dia 01/03/16, foi proporcionada às crianças uma grande variedade de atividades: músicas, oficinas, jogos, atividades no espelho, massinha e momentos de brincadeiras livres (durante a chegada, após o lanche - quando aconteceu o evento escolhido para análise - e no parquinho).

Quadro 4.4: Mapa de eventos - 01/03/2016

HORA	EVENTOS	COMENTÁRIOS
13h00	Chegada – brinquedos variados	Crianças brincam com brinquedos variados: bonecas, carrinhos, trenzinho de montar. A professora Érica (apoio) faltou e Kelly a substituiu.
13h21	Lanche	Leite com achocolatado. Lívia chegou chorando, mas Kelly a acolheu e logo ela se acalmou.
13h38	Sala – brinquedos variados/ Brincadeira de trenzinho e casinha	Evento analisado.
13h56	Banheiro	Kelly leva as crianças ao banheiro, que fica ao lado da sala, antes de descerem para o parquinho.
14h05	Parquinho	Lívia fica o tempo todo no colo de uma monitora. João também não brinca. Camila cai no final do parquinho e chora. Kátia assume a turma antes de voltarem para a sala.
14h35	Água na sala	Priscila deixa cair água no chão e algumas meninas têm a iniciativa de ajudar a secar, mas Kátia não permite.
14h43	Oficinas com rodízio (novidade): 1) Recorte de gravuras de revista; 2) Separação de tampinhas coloridas; 3) Fazer bolinhas de papel	Kátia testa o rodízio de pequenos grupos em 3 oficinas diferentes porque avalia que o trabalho com o grupo todo tem sido difícil em função do grande número de crianças. Os rodízios acontecem mais ou menos em intervalos de 20 minutos.
15h37	Música: <i>Quem ajuda (a limpar)?</i>	Kátia canta a música e pede a ajuda das crianças para jogarem os restos de papel das atividades no lixo.
15h40	Música: <i>A história de uma cobra</i>	Crianças cantam e se divertem ao serem incluídas aos poucos no “rabo” da cobra. A fila é aproveitada para sair com as crianças para o banheiro.
15h43	Banheiro	Kátia leva as crianças ao banheiro que fica ao lado da sala, antes de descerem para o jantar.
15h53	Jantar	Arroz temperado.

Continua

HORA	EVENTOS	COMENTÁRIOS
16h16	Água e descanso.	Em geral a professora entrega a garrafinha para as crianças e pede que se sentem no chão, onde o ventilador sopra mais forte, para descansarem. Nesse dia, algumas crianças se adiantaram e pegaram as garrafinhas sobre a pia, mas Kátia avisou que elas devem esperar que ela pegue.
16h21	Música: <i>Bumbum no chão</i>	A música desafia as crianças a encostarem diferentes partes do corpo no chão. Elas se divertem com o desafio.
16h24	Caretas no espelho	Kátia pede que as crianças façam caretas olhando para o espelho. O espelho é pequeno para tantas crianças.
16h30	Músicas: <i>Cabeça, ombro, joelho e pé; O caminhão bateu; A pulguinha; Tartaruginha; O jacaré; A história de uma cobra</i>	Cada música tem uma dinâmica diferente. Algumas são dançadas em frente ao espelho, outras envolvem vários movimentos corporais, outras ainda demandam que a criança espere a sua vez, como a da cobra.
16h42	Massinha com palito furado	Kátia mostra como o palitinho furado pode ser usado com as massinhas.
17h08	Início da saída	Crianças que vão de escolar começam a ir embora. As outras aguardam os pais sentadas perto da porta.
17h30	Fim das observações do dia	

Neste segundo evento que analisaremos, encontramos algumas categorias de análise em comum com as categorias do evento da seção anterior: ação coletiva, linguagem corporal, reprodução interpretativa, imposição e/ou negociação de limites, modos de inserção/participação e apropriação da cultura institucional. Também surgiram novas categorias de análise que remetem ao contexto mais amplo de construção cultural da turma Romeu e Julieta: amizade, sentidos e significados compartilhados verbalmente, literatura infantil e leitura, questões étnico-raciais.

Estruturamos a transcrição deste evento em forma de diálogos corridos, porque grande parte das ações e interações, tanto entre as crianças quanto entre elas e a professora, dão-se em torno das brincadeiras de faz-de-conta que as crianças tentam desenvolver ao longo do evento. A fim de facilitar a compreensão da transcrição, fizemos recortes, priorizando as falas que tiveram implicações diretas sobre as brincadeiras de faz-de-conta de trenzinho e de casinha. As supressões estão indicadas ao longo da transcrição

por reticências (...). A transcrição foi organizada em forma de quadro, com três colunas: tempo, sujeitos e descrições e falas. Sempre que possível, inserimos imagens (*prints* da filmagem) relacionadas ao excerto transcrito, para ajudar na compreensão das análises. As descrições das ações dos sujeitos estão em **negrito**. As falas das crianças estão em *itálico* e as falas em formatação normal são da professora Kelly.

Em síntese, o evento se inicia com um movimento de construção de um trenzinho, semelhantemente ao que aconteceu no evento do dia 24/02/16. No entanto, a partir da intervenção de Jeferson, que rompe drasticamente com o movimento em curso, a brincadeira de trenzinho transforma-se em uma brincadeira de casinha. O processo de transformação do trenzinho em casinha gera várias tensões e negociações de limites entre as crianças e entre elas e a professora e lança luz sobre aspectos importantes da cultura da turma Romeu e Julieta, que observamos ao longo da pesquisa de campo. Passaremos agora à análise pormenorizada desse evento ao qual denominamos “O trenzinho-casinha”, buscando estabelecer relações entre ele e o contexto cultural mais amplo da turma. Destacamos que a análise a seguir revela a própria dinâmica não-linear do evento “O trenzinho-casinha”. Ao longo das análises, algumas categorias vão surgir mais de uma vez, em momentos distintos, evidenciando a complexidade da dinâmica de constituição cultural da turma. A exemplo do primeiro evento analisado, este também foi segmentado para evidenciar pontos das análises.

O trenzinho-casinha: “É nossa casa essa aqui” - 01/03/2016

Assim como no primeiro evento analisado, percebemos, a partir do excerto abaixo, que é a *linguagem corporal* que desencadeia a brincadeira de faz-de-conta na turma Romeu e Julieta neste dia. Desta vez, quem inicia o movimento é Gabriela, que começa a arrastar cadeiras para o centro da sala, movimento que ela vai repetir diversas vezes.

A professora de apoio, Érica, faltou e Kelly a substituiu. Após retornarem do lanche, as crianças voltam a brincar com os brinquedos da hora da chegada: bonecas, carrinhos, brinquedos de montar e um trenzinho. Algumas brincam embaixo das mesas. Aos 28s, Gabriela arrasta uma cadeira para fora do quadro da câmera (figura 4.7). Pouco depois, aos 49s, Gabriela entra no quadro de novo e busca outra cadeira (figura 4.8).



Figuras 4.7 e 4.8: Gabriela leva cadeiras para o centro da sala.⁵⁸

Tão logo Gabriela começa a carregar cadeiras, depara-se com seu primeiro *limite*: a professora Kelly pede que ela não as arraste e que ponha de volta no lugar a cadeira que carregava, conforme transcrição abaixo:

Quadro 4.5 – Transcrição do evento “O trenzinho-casinha”

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
	Gabriel:	<i>Piuí::: ((com um brinquedo de montar nas mãos))</i>
1min14s		Gabriela reaparece no quadro para buscar outra cadeira, mas Kelly percebe.
	Kelly:	Sem arrastar a cadeira/ Gabriela ((põe a cadeira que Gabriela carregava de volta no lugar))
1min20s	Kelly:	Ô/ ô/ ô/ Marcelo/ pode deixar essas cadeiras no lugar.../ precisa ficar arrastando cadeira não ((olhando na direção de Marcelo, que está fora do quadro, aparentemente também carregando cadeiras))
		...
1min32s		Gabriela aparece parcialmente no quadro, carregando outra cadeira.
		...
1min41s	Kelly:	Ô/ Gabriela/ deixa essa cadeira/ Gabriela
		Gabriela segue carregando mais cadeiras, apesar da intervenção de Kelly.
		...

Continua

Conforme percebemos no excerto acima, a professora também chama a atenção de Marcelo por estar carregando cadeiras. Gabriela, entretanto, continua levando cadeiras para o centro da sala, apesar do limite colocado por Kelly. Nesse sentido, James (2005) chama a

⁵⁸ Todas as imagens utilizadas ao longo das transcrições do evento “O trenzinho-casinha” foram extraídas das gravações em vídeo e pertencem ao acervo da pesquisadora.

atenção para o fato de que a *agência* das crianças diz respeito exatamente a sua capacidade de agir como atores sociais dentro das limitações estabelecidas - seja pelos próprios pares, pela família, pela instituição educacional etc. Essa dinâmica da agência ficará bastante evidente ao longo de todo este evento, posto que as crianças vão se deparar com diversos limites. Alguns limites serão estabelecidos pela professora Kelly, no sentido de garantir que as crianças não se machuquem, não danifiquem materiais ou não façam muito barulho, como no excerto acima. Outros limites serão dados pelos pares, como veremos em breve em relação ao garoto Jeferson.

Retomando o excerto transcrito acima, vale destacar que, até então, nada foi sinalizado verbalmente por Gabriela ou Marcelo sobre o que estavam fazendo, mas suas ações estavam em consonância. O evento “A van-trenzinho”, analisado na seção anterior, também teve seu início baseado principalmente na linguagem corporal das crianças. Na ocasião, Gabriela também havia participado ativamente da brincadeira, embora ela tenha sido iniciada por Sofia e Luísa.

Gabriela era uma criança que demonstrava sentir-se muito à vontade na UMEI, agindo com bastante liberdade e confiança. Tínhamos a impressão de que ela se sentia um membro daquela instituição pela maneira como ela transitava pelos espaços e interagia com outros adultos e crianças de outras turmas. Gabriela não pertencia a um grupo estável de amigas na turma Romeu e Julieta, mesmo por que tais grupos ainda estavam começando a se formar, mas interagia facilmente com praticamente todos os colegas. Ela era muito ativa e participativa e, eventualmente, de fato transgredia alguns limites. No dia 22/03/16, por exemplo, ela começou a comer papel enquanto a turma fazia uma atividade com papel crepom. No dia 28/03/16, foi “dedurada” pela colega Débora, por estar pegando brinquedos durante o horário de outra atividade. Não era incomum que Gabriela se dispersasse durante atividades dirigidas e começasse a brincar com outras coisas ou a distrair algumas crianças. Em outros momentos, no entanto, percebíamos claramente que Gabriela tinha iniciativas, principalmente relacionadas à organização e limpeza do espaço da UMEI. Em algumas ocasiões, essas atitudes eram entendidas como uma transgressão e Gabriela era advertida pelas professoras. Isso aconteceu, por exemplo, nos dias 18/02/16 e 17/05/16, quando a criança pegou folhas de papel toalha para limpar as mesas sujas de tinta da atividade anterior. Nas duas situações, a professora Kátia chamou sua atenção e ela não pôde

prosseguir limpando as mesas. Esse tipo de acontecimento se repetiu diversas vezes ao longo do semestre. Em outro momento, em 07/03/16, a professora Érica explicava um jogo de bingo de formas geométricas para as crianças, quando as formas de papel começaram a voar. Sem que ninguém pedisse, Gabriela levantou-se, foi até o ventilador e o desligou para que as formas não mais voassem.

Ao mesmo tempo em que demonstrava muita familiaridade e bem-estar no ambiente da UMEI, dois aspectos do comportamento de Gabriela chamavam a nossa atenção: o fato de que ela era a única criança que frequentemente chamava as professoras de “tia” e o fato de que, vez ou outra, ela chegava dormindo na UMEI, como aconteceu no dia 11/05/16, ou pedia o colchão para deitar durante o período de atividades, ou mesmo cochilava sentada, como ocorreu no dia 10/05/16, enquanto Kátia contava uma história para a turma. Foi apenas no mês de maio de 2016 que compreendemos melhor esses dois aspectos do comportamento de Gabriela. Conversando com as professoras Kátia e Érica, sabemos que, por não ter com quem deixar a criança durante o dia, a família havia matriculado Gabriela na UMEI no período da tarde e em uma creche no período da manhã. Ou seja, ela permanecia o dia todo em instituições de Educação Infantil, sendo por vezes acometida pelo cansaço, mesmo sendo uma criança muito ativa e participativa. Na UMEI, a regra era chamar as educadoras de “professora”, mas na creche que Gabriela frequentava pela manhã, as profissionais eram chamadas de “tia”. Esses dois títulos pareciam confundir Gabriela, posto que ela frequentemente usava “tia” na UMEI. Nessas ocasiões, ela era corrigida pelas professoras e até mesmo pelos colegas.

Ao tomar conhecimento da dupla jornada de Gabriela, levantamos a hipótese de que a sua preocupação em ajudar na limpeza e organização da sala também estivesse relacionada às experiências na creche. Smolka (2000) lança luz sobre a situação de Gabriela quando a autora afirma que o modo como os sujeitos participam das práticas sociais afeta a significação que eles atribuem aos objetos culturais e, conseqüentemente, a forma como se apropriam dessas práticas e objetos. Na UMEI Monteiro Lobato, embora as crianças fossem constantemente ensinadas e incentivadas a contribuir para a limpeza, conservação e organização dos ambientes e materiais, algumas iniciativas das crianças nesse sentido eram limitadas. Isso era muito recorrente nas situações envolvendo limpeza. Nossa hipótese é de que esse tipo de prática social tinha outra significação na creche, sendo talvez estimulada.

Infelizmente, não foi possível conversar com as professoras de Gabriela sobre isso para melhor compreender esses limites. As crianças eram limitadas porque acreditava-se que elas não conseguiriam de fato limpar e acabariam por produzir mais sujeira? Ou será que acreditava-se que as atividades de limpeza não deveriam ser executadas pelas crianças, mas somente pelos profissionais de limpeza da instituição?

No final do mês de maio, Gabriela foi transferida para o turno da manhã na UMEI. Aparentemente, a família havia reorganizado sua rotina, a fim de que ela não precisasse mais frequentar duas instituições educativas.

Retomando a análise do evento “O trenzinho-casinha”, de repente, uma terceira criança começa a participar da brincadeira e atribui a ela um claro significado: Gabriel senta-se em uma das cadeiras no centro da sala e começa a imitar o barulho de um trem, conforme excerto e imagem abaixo (figura 4.9).

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
2min1s		Gabriel senta-se em uma das cadeiras que Gabriela levou para o centro da sala.
		...
	Gabriel:	<i>Tutu::: ((bem agudo, sentado no trem))</i>
		...



Figura 4.9: Gabriel senta-se e imita o barulho de um trem.

Continua

Desse modo, Gabriel nos fornece uma pista verbal sobre a brincadeira de faz-de-conta que ele está iniciando, baseando-se nas ações e interações não-verbais de Gabriela e Marcelo. Como essa não é a primeira vez que as crianças brincam de trenzinho, Gabriel interpreta a disposição das cadeiras no centro da sala como um convite para tal. Vale

lembrar que Gabriel é a criança aficionada por trens, conforme explicamos na análise do evento “A van-trenzinho”. Na ocasião, ele também participou ativamente da brincadeira.

Na sequência, Gabriela parece determinada a construir algo com as cadeiras, porque segue levando-as para o centro da sala.

Aos 2min 17s, Gabriela leva mais uma cadeira para o centro da sala (figura 4.10). Aos 2min 28s, Débora senta-se ao lado de Gabriel. Em seguida, Gabriela busca outra cadeira e põe ao lado da de Gabriel (figura 4.11). Aos 3min 3s, além de Gabriel e Débora, também estão sentados nas cadeiras no centro da sala: Marcelo, Priscila e Camila. Débora e Priscila carregam bonecas no colo (figura 4.12). Aos 3min 23s, Gabriela põe mais uma cadeira no centro da sala (figura 4.13). Aos 3min 23s, Luísa junta-se ao grupo, sentando-se ao lado de Camila. Luísa carrega uma boneca no colo e traz uma para Camila também.



Figuras 4.10 a 4.13: Início do movimento de ação coletiva. (Esquerda-direita)

No excerto acima, podemos perceber algumas crianças iniciando um movimento de *ação coletiva*. Débora e Priscila, ao carregarem bonecas no colo, contribuem para a primeira expansão do faz-de-conta. Nesse momento, já é possível notar a dinâmica de ação coletiva que está acontecendo em torno das cadeiras que Gabriela esforça-se para juntar. Também chama a atenção a amizade entre Luísa e Camila, quando aquela preocupa-se em trazer uma boneca para a amiga também. A relação entre elas configurou-se como um laço estável de

amizade, algo raro nesta turma. Ao final desta seção, partiremos da relação entre Camila e Luísa para analisar em profundidade a categoria *amizade* na turma Romeu e Julieta.

Em seguida, Gabriel volta a fornecer uma pista verbal sobre o faz-de-conta, ao imitar o apito de uma Maria Fumaça:

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
	Gabriel:	<i>Piuí::: ((sentado no trem))</i>
3min34s		Gabriela tenta por mais uma cadeira junto às outras, mas tem dificuldades para passar entre a mesa e as cadeiras.
	Kelly:	Gabriela/ solta essa cadeira/ Gabriela/ cê vai machucar com ISSO.../ Ó
	Gabriel:	<i>(incompreensível)/ tchu:/ tchu::: ((mexe o braço como se puxasse o dispositivo que faz a Maria-Fumaça apitar))</i>
		...

Continua

Percebemos no excerto acima que Gabriela segue engajada no transporte de cadeiras e, mais uma vez, depara-se com os limites estabelecidos por Kelly, que teme que a criança se machuque. Gabriel, por sua vez, continua a produzir pistas verbais e não-verbais sobre os *sentidos e significados* que está atribuindo àquela brincadeira. Esses sentidos e significados são gradualmente apropriados por outras crianças da turma também, como podemos perceber a partir do excerto abaixo:

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
	Sofia:	<i>Olha que eu fiz/ um tleim grande/ ((aponta para a sequência de peças que ela encaixou como se fossem os vagões de um trem))</i>
	Kelly:	LINDO:::/ parabéns/ e você? ((para Davi))
	Davi:	<i>Eu vô pô (incompreensível) no trem ((mostra uma peça de plástico que tem em mãos))</i>
	Kelly:	Lá no trem?
	Débora:	<i>A gente vai viajar ((olha na direção de Kelly e Davi))/ a gente vai viajar</i>
3min43s		Jeferson senta-se com o grupo no centro da sala, atrás de Gabriel.
3min48s		Miguel põe uma cadeira atrás da de Camila e senta-se também.

Continua

No excerto acima, percebemos que Sofia, apesar de ainda não estar participando do movimento de construção do trenzinho de cadeiras, está brincando de trenzinho com as peças de montar que estão disponíveis sobre a mesa. As gravações em vídeo nos permitiram verificar que ela já brincava de trenzinho antes do início da formação com as cadeiras. Ou seja, a brincadeira de Sofia pode ter despertado o interesse de outras crianças, contribuindo para o faz-de-conta que estava se iniciando.

É relevante destacar também que tanto Davi, ao dizer que vai colocar algo no **trem**, quanto Débora, ao dizer para Kelly e Davi, que as crianças vão viajar, fornecem evidências de que as crianças estão compartilhando sentidos e significados, construindo um movimento de ação coletiva e brincando novamente de trenzinho. As falas de Davi e Débora parecem despertar o interesse de outras crianças pela brincadeira, uma vez que, na sequência, Jeferson e Miguel também se juntam ao grupo.

Ruptura e expansão da brincadeira

A partir do momento abaixo, Jeferson vai alterar drasticamente o cenário da brincadeira, ao retirar cadeiras do trem e levar para perto da parede do quadro.

Jeferson fica de pé sobre as cadeiras, apoia-se na cadeira ao lado de Gabriel, pula e arrasta a cadeira para perto do quadro, na frente da sala (figura 4.14). Nesse momento, Gabriela ainda está tentando passar com a última cadeira que pegou e levanta-a acima da cabeça.



Figura 4.14: Jeferson retira uma cadeira do trem

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
	Gabriel:	<i>Nã:::o ((para Jeferson, que começa a tirar as cadeiras do trem e arrastar para perto da parede))</i>
4min28s		Kelly se levanta, pega a cadeira que Gabriela segurava no alto e põe de volta na mesa. Jeferson volta ao grupo de cadeiras e tira mais uma, levando-a para junto da primeira (Figura 4.15).
	Gabriel:	<i>Jeferson.../ Jeferson ((tenta segurar o braço do colega)) (Figura 4.16)</i>
4min33s		Jeferson tenta dar um soco no rosto de Gabriel. Depois tenta empurrá-lo para fora da cadeira. (Figura 4.17)
	Kelly:	<i>Ô/ JEFERSON/ cê precisa sentar?/ senta aí/ ó/ ((aponta para uma cadeira vazia))</i>
	Kelly:	<i>Não empurra ele [Gabriel]/ não empurra ele ((chega bem perto de Jeferson))/ dá licença ((para Jeferson)) (Figura 4.18)</i>
4min40s		Gabriela vai em direção às cadeiras que Jeferson tirou do trem.
	Débora:	<i>Cê quer sentar no trem ((para Jeferson, que não responde))</i>
	Kelly:	<i>DÁ licença/ JEFERSON</i>
	Débora:	<i>Cê quer sentar no trem? ((para Jeferson, que novamente não responde))</i>



Figuras 4.15 a 4.18: O conflito entre Gabriel e Jeferson. (Esquerda-direita)

Continua

A ação de Jeferson interfere no enredo que as crianças estavam começando a desenvolver e elas reagem, na tentativa de manter o controle e preservar o que estavam construindo. Corsaro (1985, 2005) observou em suas pesquisas com crianças que a *proteção*

do espaço interativo era uma tendência forte entre elas. Essas tentativas de proteção visavam à manutenção daquilo que determinado grupo já estava compartilhando. Portanto, a entrada de outros pares durante o curso de uma brincadeira era comumente vista como uma ameaça para o enredo em construção. Corsaro (1985, 2005) constatou ainda que, em função desse receio, as tentativas de acesso de outros pares eram frequentemente negadas. Na turma Romeu e Julieta, entretanto, essas resistências à entrada de mais crianças em uma brincadeira não eram comuns. De maneira geral, como os laços estáveis de amizade ainda eram raros, as crianças entravam e saíam das brincadeiras sem muito alarde. O próprio Jeferson entra na brincadeira do trenzinho sem dizer nada às crianças que já estavam brincando. Os colegas também não oferecem qualquer resistência a sua entrada.

No entanto, a partir do momento em que ele começa a por em risco o enredo que as crianças estavam elaborando, elas reagem, no sentido de tentar proteger seu espaço interativo. Conforme podemos perceber no excerto acima, o primeiro a reagir é Gabriel, que, ao tentar impedir Jeferson de pegar mais cadeiras, é agredido pelo colega. Na sequência, Gabriela, que ainda estava empenhada em levar mais cadeiras para o trem, também reage, indo buscar as cadeiras de volta. A atitude de Débora durante o início desse conflito também chama a atenção, porque ela age no sentido de incluir Jeferson na brincadeira de trenzinho, perguntando duas vezes se ele deseja sentar-se no trem. Percebemos nessa atitude de Débora mais pistas sobre como ela (e talvez os colegas) estavam se apropriando do conceito de *amizade*, que discutiremos em profundidade ao final desta seção. No entanto, Jeferson não responde. Não fica claro no vídeo se ele não escutou a colega ou se ouviu, mas preferiu não reagir. Débora vai repetir esse tipo de postura em outros momentos ao longo do evento.

Enquanto Jeferson está em conflito com Gabriel e Gabriela em função das cadeiras, Priscila e Isabela, que estavam dentro do trem, disputam uma boneca (figuras 4.19 e 4.20).



Figuras 4.19 e 4.20: Priscila e Isabela disputam uma boneca. Débora oferece sua boneca à Isabela.

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
4min47s		Jeferson percebe Gabriela trazendo uma cadeira de volta e logo a intercepta, levando a cadeira de volta para junto da parede (figura 4.21).
	Kelly:	Ó/ o tripé
	Gabriel:	Me dá agora/ JEFERSON
		...



Figura 4.21: Jeferson intercepta Gabriela.

5min11s		Gabriela senta-se no trem com uma boneca no colo.
	Jeferson:	Esse é MEU ((fora do quadro))
	Priscila:	É minha:: ((para Isabela))
	Isabela:	Eu que tava ((tenta pegar a boneca da colega)).../ eu que tava primeiro/ eu que tava primeiro ((olha para Kelly))/ eu que tava primeiro ((caminha até perto de Kelly))
		...
	Isabela:	Ou/ eu que tava primeiro com essa (incompreensível)
	Gabriel:	TU:::/ piuí::: ((sentado no trem))
	Isabela:	E-ela pegô/ ela pegô (inaudível) ((para Kelly))
5min26s		Débora se levanta do trem e estende a sua boneca para Isabela, que parece não perceber a ação da colega.

Continua

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
	Kelly:	Pega outra/ Isabela
	Priscila:	<i>Eu que tava plimelo ((levanta-se e chega perto de Isabela para falar))</i>
	Isabela:	<i>Eu que tava PRIMEIRO</i>
	Priscila:	<i>Eu que TAVA</i>
	Isabela:	<i>Eu que TAVA</i>

Continua

Constatamos no excerto acima que Isabela olha frequentemente para Kelly enquanto o conflito está acontecendo, como se esperasse uma atitude da professora. Nesse momento, Débora, mais uma vez, age em prol da solução de conflitos e preservação dos laços de amizade, estendendo sua boneca para Isabela. Tal qual Jeferson, Isabela parece não perceber a atitude da colega e continua disputando o objeto com Priscila.

Conforme veremos na seção sobre *amizade*, Débora frequentemente demonstrava importar-se com o bem-estar dos colegas, com a manutenção do respeito e dos laços de amizade no grupo. Além da preocupação em incluir-me nas atividades, durante o evento “O trenzinho-casinha” ela faz duas tentativas de solucionar conflitos: convida Jeferson para sentar-se no trem, a fim de que ele pare de retirar as cadeiras do lugar; e oferece sua boneca para Isabela, a fim de cessar o conflito entre ela e Priscila. No dia 03/03/16, percebemos mais uma vez o esforço de Débora para ajudar a solucionar conflitos entre colegas e também entre ela própria e Jeferson.

15h05 – Crianças são divididas em dois grupos para fazer oficinas com quebra-cabeças e formas geométricas. Enquanto Kátia vai pegar mais jogos na prateleira, Camila tenta pegar o jogo de João. Débora intervém a favor de João. Um pouco depois, Camila provoca Débora: “Eu tenho esse. Você não tem!”.

15h20 – Grupos trocam de mesas e de atividades. Jeferson irrita Débora, que diz: “Para! Eu sou sua colega. Não pode fazer isso!” Um pouco depois, Camila tem dificuldades com Danilo, que fica pegando as pecinhas do seu jogo. Débora tenta ajudar Camila, reavendo suas pecinhas .

03/03/16 – anotações do diário de campo

De modo particular, chama a atenção o fato de Débora ter tentado ajudar Camila poucos minutos depois de Camila tê-la provocado porque estava com raiva pelo fato de Débora ter tentado ajudar João. Percebemos a partir desses excertos, que as ações de

Débora parecem estar pautadas em um “senso de justiça” que ela pode estar começando a desenvolver, baseado na cultura daquela turma e na cultura mais ampla em que ela está inserida.

A seguir, Gabriel tenta pegar de volta uma das cadeiras que Jeferson levou para perto do quadro.

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
5min39s	Jeferson:	É MEU.../ ah:::::/ ah:::::/ ah::::: ((grita com Gabriel, que tentava pegar uma cadeira de volta))
5min41s		Gabriel se levanta e disputa a cadeira com Jeferson, mas acaba perdendo a disputa (figura 4.22).
5min48s	Gabriel:	Tchu:/ tchu:: ((pega o trem de peças que Sofia montou e sai arrastando pelas mesas)) (figura 4.23)
	Sofia:	Nã::o ((vai atrás do colega)).../ senta perto de mim ((fora do quadro))
	Kelly:	Gabrie:::/ coloca aqui/ a Sofia que montou
		...



Figuras 4.22 e 4.23: Gabriel tenta reaver uma cadeira. Gabriel pega o trenzinho de peças de Sofia.

Continua

É interessante notar que Gabriel, ao não conseguir reaver a cadeira, parece permanecer insatisfeito. Quando ele se aproxima do trenzinho, que Sofia montara sobre as mesas da sala, pega o brinquedo dela e sai arrastando sobre a mesa, enquanto imita o barulho de um trem, ele parece estar tentando dar continuidade à satisfação dos desejos que ele buscava realizar por meio da brincadeira de faz-de-conta (Vigotski, 1931/2008). Ou seja, ele busca no trenzinho de Sofia uma forma de elaborar a perda da cadeira, que de certo modo representava a perda do controle sobre o faz-de-conta de trenzinho. No entanto, a intervenção de Kelly constitui-se um limite e é preciso que ele devolva o brinquedo para Sofia.

A seguir, Débora também se engaja no movimento de preservar a ação coletiva que já estava em curso.

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
6min8s		Débora busca outra cadeira para por no trem, no lugar de onde Jeferson tirou uma (figura 4.24).
		...
6min16s	Jeferson:	<i>Ah:::/ ah:::: ((gritando para Gabriel que tenta novamente pegar uma cadeira de volta)) (figura 4.25, no espelho)</i>
		Quando Gabriel senta-se novamente no trem, Jeferson entra no quadro, empurrando uma cadeira contra as pernas do colega (figura 4.26).
	Kelly:	GABRIE::L ((troca os nomes de Gabriel e Jeferson))/ GA/ JO/ JEFERSON
6min29s	Kelly:	Ô/ Gabriel/ para de mexer com ele.../ ele tá quieto lá/
	Jeferson:	<i>Ah:::: ((grita com Gabriela, que tenta pegar uma de suas cadeiras))</i>
	Kelly:	GABRIELA/ solta/ solta/ GABRIELA ((balança a cabeça negativamente, respondendo à alguma pergunta de Gabriela))

Continua



Figuras 4.24 a 4.26: Débora coloca outra cadeira no trem. Gabriel tenta pegar uma cadeira de volta. Jeferson empurra uma cadeira contra as pernas de Gabriel. (Esquerda-direita)

Continua

Interessantemente, ao invés de entrar em conflito com Jeferson para reaver as cadeiras, como fazem Gabriel e Gabriela, Débora busca uma nova cadeira e coloca no trem. Gabriel e Gabriela têm suas ações novamente limitadas por Kelly, que busca evitar que Jeferson se irrite e tenha atitudes agressivas. A fim de compreendermos melhor a atuação de Jeferson no evento “O trenzinho-casinha”, é relevante discorrermos um pouco mais sobre sua convivência na turma.

Cerca de um mês após o início das observações, Jeferson era uma criança que já chamava a nossa atenção pelos frequentes atritos com outras crianças. Recuperamos abaixo uma percepção que registramos em nosso diário de campo no dia 03/03/16:

16h45 - Jeferson continua frequentemente querendo o que está com os colegas [brinquedos, materiais] e chora/grita quando não consegue o que quer.

03/03/16 – anotações do diário de campo

Aqui, cabe retomarmos algumas considerações sobre o contexto familiar de Jeferson, tal qual a nota de rodapé 44, do capítulo 3.

A partir de conversas com as professoras da turma, compreendemos que Jeferson vivenciava uma situação familiar delicada. Os pais eram separados e, embora a guarda de Jeferson e de sua irmã mais velha fosse da mãe, Jeferson morava temporariamente com o pai, na casa da avó paterna. Segundo as professoras, Jeferson havia perdido recentemente um tio, assassinado, e sua mudança para a casa do pai fora uma tentativa de ajudar na recuperação da avó (extremamente abalada com a perda violenta do filho). Próximo ao fim do semestre, a mãe de Jeferson levou-o de volta para sua casa, após avaliar que o pai não estava cuidando da criança de forma adequada. As professoras lidavam com Jeferson de forma rigorosa, muitas vezes excluindo-o das atividades quando ele insistia em ter atitudes agressivas, mesmo após ser advertido, ao que ele reagia chorando, dizendo que não ia fazer mais. Em sua fase mais crítica, pouco antes de a mãe decidir que ele deveria voltar a morar com ela, ele começou a tentar agredir também as professoras. Vale ressaltar, no entanto, que nos momentos em que ele estava tranquilo, era uma criança ativa, participativa, que brincava e se divertia e era muito carinhoso com os adultos. Era raro o dia em que nem Kátia e nem eu não ganhávamos abraços e beijos dele. A mãe de Jeferson compareceu à última reunião do semestre, mas não respondeu à nenhuma das perguntas durante a entrevista que realizei com as famílias.

O modo como as professoras, inclusive substitutas, lidavam com Jeferson indica que a história dele circulava pela UMEI. Desse modo, até mesmo as professoras que não o conheciam bem lidavam com ele limitando sua área de ação, protegendo a si mesmas e as crianças de eventuais agressões. Isso aconteceu durante o evento “O trenzinho-casinha”, como nos mostram as transcrições, mas também em outros momentos em que a professora Érica precisou ser substituída, como no dia 15/03/16, em que Grazielle, que também era auxiliar de coordenação, assumiu a turma no primeiro horário:

13h45 – Sala de vídeo: Jeferson foi levado para uma outra sala por alguns minutos por não se comportar [brincava com objetos da sala, distraía outras crianças, levantava-se durante o filme]. Depois voltou.

15/03/16 – notas do diário de campo

A ponderação que fazemos é que a mera imposição de limites e o frequente isolamento de Jeferson do restante do grupo de crianças não o ajudavam a estabelecer laços construtivos nem com os colegas nem com as professoras. Pelo contrário, pareciam reforçar a ideia de que Jeferson precisava ser isolado. Podemos compreender essa dinâmica a partir das ideias de Vigotski (1931), ao estabelecer que a personalidade da criança forma-se por meio das interações com os outros. Pino (2005), com base nos estudos de Vigotski, argumenta que a constituição cultural da criança baseia-se nas significações que o outro atribui às ações dela. Ou seja, será que Jeferson conseguirá desenvolver uma personalidade mais tranquila sendo frequentemente percebido e tratado pelos outros, em especial pelos adultos, como uma criança agressiva e que precisa ser isolada das demais?

Quando Jeferson chegava ao ponto de ser excluído de alguma atividade por reincidir em comportamentos considerados inapropriados naquela turma, ele quase sempre chorava muito e eu tinha a impressão de que era um choro sincero e muito sentido, demonstrando arrependimento pelo ocorrido. Eventualmente, após ele se acalmar, Kátia conversava com ele para verificar se ele havia compreendido por que havia “perdido a vez” e ele conseguia verbalizar os motivos. Entretanto, ele sempre reincidia nas transgressões, sinalizando que ainda precisava da ajuda e da mediação dos adultos para construir relações sociais mais harmoniosas com as crianças e com as professoras naquele espaço.

Nova expansão da brincadeira

Nesse momento, como veremos na transcrição abaixo, a professora se interessa pelo que Jeferson estava fazendo e, a exemplo do que aconteceu no evento “A van-trenzinho”, quando Kátia começou a interagir com as crianças, a participação de Kelly amplia as possibilidades da brincadeira.

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
	Kelly:	Que cê tá fazendo/ Jeferson? ((de pé, olhando para perto de onde ele junta cadeiras)) (figura 4.27)

Continua

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
	Jeferson:	<i>Tô-tô fazendo uma casa</i>
	Kelly:	Uma casa?/ cê vai ficar dentro dela?
6min54s		Jeferson balança a cabeça afirmativamente.
	Kelly:	Ah/ tá/ então pode ficar um pouco.../ ele está dentro da casa dele que ele fez/ ó/ vamos deixar ele lá um pouco.../ as pessoas gostam de ficar em casa/ cês num gostam? ((para a turma, que fica em silêncio)) (figura 4.28)
	Kelly:	Gosta ou num gosta?
	Crianças:	<i>GO:STA::</i>
	Kelly:	Então/ ah lá/ ele fez uma casa/ ele quer ficar dentro dela/ vamos deixar ele ficar um POUCO
	Isabela:	<i>Eu não sei fazer casa</i>
	Kelly:	Ah lá a que ele fez/ olha lá que ótimo/ viu?/ é só deixar ele lá
	Isabela:	<i>Eu não sei fazer assim</i>
	Kelly:	Ele quer aproveitar a casa dele um pouquinho
	Sofia:	<i>(incompreensível) ((dirigindo-se à Kelly))</i>
7min20s		Gabriel começa a tirar cadeiras do trem.
	Kelly:	Ô-ô-ô Gabrie::l/ deixa ele quieto
	Gabriela:	<i>Ô/ tia/ (inaudível)/ minha casa</i>
	Kelly:	(inaudível) aqui debaixo ó ((aponta para debaixo da mesa))/ precisa puxar cadeira agora não



Figuras 4.27 e 4.28: Kelly pergunta o que Jeferson está fazendo. Kelly mostra para a turma que Jeferson está fazendo uma casa.

Continua

Quando Jeferson diz para Kelly que está fazendo uma casa, essa resposta desperta o interesse do grupo de crianças que estava brincando de trenzinho, marcando uma mudança no curso da brincadeira delas.

A professora Kelly, por sua vez, parece aliviada quando Jeferson confirma que vai ficar dentro da casa. O fato de Jeferson estar construindo uma casa e a possibilidade de ficar

dentro dela parecem ter sinalizado para Kelly que ele finalmente ficaria mais tranquilo. Tanto é que ela chama a atenção das crianças para a casa que ele estava construindo e sugere que o deixem lá um pouco, ou seja, que não façam nada que provoque seus gritos, choro ou agressividade. É importante considerar que esse tipo de postura (que não era exclusividade de Kelly) traz consequências para Jeferson e para a turma: Jeferson não aprende a se incluir e a participar socialmente daquele contexto coletivo e as crianças não aprendem a lidar com ele, podendo facilmente chegar ao ponto de excluí-lo dos grupos de pares e/ou de tornarem-se agressivas em resposta às atitudes dele.

Outro aspecto que chama a atenção no excerto acima é o fato de que Jeferson diz que está construindo uma casa. De posse das informações sobre o contexto familiar conturbado da criança e amparados pelos estudos de Freud (1920) e Vigotski (1931/2008), é possível entender essa brincadeira tanto como uma maneira de Jeferson lidar com a ansiedade que a separação da mãe e da irmã (e posteriormente do pai e da avó) lhe causava quanto como uma tentativa de satisfazer desejos irrealizáveis em relação a esse espaço denominado “casa”. Tendo transitado entre duas casas (e dois lares) com tão pouca idade, perguntamo-nos se Jeferson sentia-se pertencente de fato a alguma delas (ou às duas). É relevante mencionar que a mãe de Jeferson resolve levá-lo de volta para morar com ela justamente quando descobre que o filho estava faltando muito à UMEI e, ao entrar em contato com o pai, descobre que Jeferson não estava com ele naqueles dias, mas em uma terceira casa, a de uma tia. Se era difícil lidar com a ansiedade gerada pela separação da mãe e da irmã e estabelecer relações de pertença em duas casas, a presença de uma terceira moradia e a consequente ausência do pai e da avó pareciam complicar ainda mais a situação da criança.

Retomando a análise do excerto acima, quando Isabela começa dizer que não sabe fazer casa, ela indica o desejo de brincar de casa como Jeferson. Na sequência, observamos que Gabriel começa a tirar cadeiras do trem, sinalizando o desejo de brincar de outra maneira com elas, possivelmente de casa também. Ou seja, o que a princípio constituía-se como um limite, gerando tensões e conflitos entre as crianças e Jeferson, acabava de tornar-se o gatilho para um novo movimento na brincadeira de faz-de-conta. Mais uma vez, percebemos as crianças agindo como atores sociais dentro dos limites que interceptam suas ações (JAMES, 2005).

De repente, Camila tem uma atitude surpreendente: vai em direção à casa de Jeferson e começa a emitir grunhidos, como os de um animal feroz.

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
7min27s	Camila:	<i>Ha:::/ ha::: ((emite grunhidos como os de um animal feroz e vai em direção à casa de Jeferson)) (figura 4.29)</i>
7min30s		Guilherme imita a atitude de Camila. Aparentemente, Isabela também.
	Kelly:	CAMILA:/ CAMILA::
	Kelly:	ISABELA
	Isabela:	<i>Oi</i>
	Kelly:	Ele tá quieto na casa dele.../ precisa mexer com ele não
7min36s		Jeferson está sentado no chão, junto à parede, cercado de cadeiras (figura 4.30)
	Kelly:	CAMILA.../ CAMI:::LA.../ cuidado.../ deixa ele
	Jeferson:	<i>Deixa eu</i>



Figuras 4.29 e 4.30: Camila emite grunhidos na direção de Jeferson. Jeferson está sentado no chão, rodeado por cadeiras.

Continua

Embora a motivação de Camila não esteja clara, levantamos algumas hipóteses. Ao provocar Jeferson como um animal feroz, Camila pode estar demonstrando sua insatisfação com o fato de o colega ter atrapalhado a brincadeira de trenzinho, na qual ela também estava engajada. Também nos questionamos até que ponto Jeferson é visto pelas outras crianças como uma criança agressiva, posto que, conforme já mencionado, ele frequentemente gritava e chorava quando não era atendido em seus desejos e necessidades, assustando as outras crianças e/ou sendo afastado delas pelas professoras. Por vezes, ficava tão irritado, que tentava agredir colegas e até mesmo as professoras. Sendo assim, talvez Camila pudesse estar tratando Jeferson como uma criança que deveria ficar isolada. Jeferson, por sua vez, ao cercar-se de cadeiras e permanecer “fechado em sua casa” poderia estar manifestando um processo de auto-exclusão, isolando-se da turma por

iniciativa própria em vez de esperar para ser isolado por um adulto, como por vezes acontecia. No mesmo dia do evento, após Kátia assumir a turma, Jeferson teve problemas durante as oficinas, sendo temporariamente afastado das outras crianças, conforme notas de campo abaixo:

15h04 Jeferson chora porque não queria parar de recortar. Depois chora porque não queria parar de gritar com Camila. Kátia o tira do grupo, o acalma, reforça as regras e então ele volta para o grupo. Pouco tempo depois, Jeferson chora e grita várias vezes, mas o motivo não fica claro.

15h27 Jeferson bate no rosto de Sofia. Sofia chora um pouco. Jeferson é retirado do grupo e chora. Kátia pede que Jeferson se acalme e pare de chorar, pondo a mão sobre o peito dele. Depois de um tempo, Jeferson aceita pedir desculpas para Sofia. Em seguida, Jeferson empresta um pedaço de papel para Sofia e ela conta para Kátia. Depois, ele pede um pedaço de papel emprestado à Sofia e ela empresta com alegria.

01/03/16 – notas do diário de campo

Nos excertos acima, percebemos que a intervenção de Kátia foi bem sucedida, porque, embora Jeferson tenha sido afastado do grupo em duas ocasiões, houve uma tentativa de ajudá-lo a entender por que ele estava sendo retirado de perto das outras crianças. Ao final do segundo excerto, nota-se em Jeferson uma mudança de comportamento. Além de mais calmo, ele tem uma atitude de generosidade em relação à Sofia, emprestando-lhe um pedaço de papel. É interessante perceber a iniciativa de Sofia ao chamar a atenção de Kátia para a atitude positiva de Jeferson, como se desejasse ajudar o colega a ter sua atitude percebida e reconhecida pela professora e pelo grupo. Vale lembrar que o primeiro excerto mostra que Sofia fora agredida no rosto por Jeferson, algo que poderia tê-la levado a afastar-se dele. No entanto, ela segue interagindo com ele e ainda tenta ajudá-lo. Conforme veremos em breve, a partir da análise de outros trechos do evento “O trenzinho-casinha”, Sofia e Jeferson parecem estar construindo uma relação de amizade, pois ele tende a se relacionar com ela de forma mais harmônica do que com as outras crianças do grupo. Ela, por sua vez, não parece temê-lo, mas busca frequentemente interagir com ele, algo que as outras crianças da turma não fazem regularmente.

De volta à atitude de Camila em relação a Jeferson, uma outra possibilidade que consideramos relaciona-se a elementos da literatura infantil, frequentemente incorporados às brincadeiras da turma Romeu e Julieta. Uma das histórias que as crianças mais ouviram e

também assistiram em desenho animado no primeiro semestre de 2016 foi *Os três Porquinhos*. Acreditamos que a cena de Jeferson em sua casa pode ter remetido à história e talvez Camila estivesse imitando a figura do Lobo Mau. Conforme veremos mais adiante, referências ao personagem aparecerão em alguns outros momentos do evento.

O trenzinho se transforma em uma casa

No excerto seguinte, Isabela segue verbalizando seu incômodo por não saber fazer casa.

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
7min51s	Isabela:	<i>Ou/ eu num sei fazer casa</i>
	Kelly:	Depois a gente faz
		Miguel também começa a provocar Jeferson.
8min8s	Camila:	<i>Eu vô fazer casa ((arrasta uma cadeira para perto da parede))</i>
		...
	Camila:	<i>Eu vô fazer casa</i>
		...
8min10s	Gabriel:	<i>UÁ:::: ((provocando Jeferson))</i>
		Gabriel movimenta cadeiras no centro da sala.
	Kelly:	GABRIE::L
	Camila:	<i>Fazer casa ((arrasta uma nova cadeira para junto das outras, próximo à parede, ao lado da casa de Jeferson)) (figura 4.31)</i>
	Luísa:	<i>Eu vô fazer casa ((arrasta uma cadeira para perto de onde Camila pôs a primeira)) (figura 4.32)</i>
	Davi:	<i>Cami::la</i>
	Davi:	<i>Eles tá fazendo casa.../ eles tá fazendo casa ((conta para Kelly))</i>



Figuras 4.31 e 4.32: Camila e Luísa arrastam cadeiras para fazer casa.

Continua

Conforme percebemos no excerto acima, quando Camila anuncia que vai fazer casa, Luísa logo se junta à amiga e as duas começam a organizar cadeiras ao lado da casa de Jeferson. É interessante notar que as duas crianças repetem diversas vezes que vão fazer casa, como que para marcar a mudança no enredo da brincadeira. A despeito disso, Budwig, Strage e Bamberg (1986) afirmam que toda interação entre pares depende de algum grau de *compreensão compartilhada* (p. 93. Tradução nossa⁵⁹) para se desenvolver. Essa compreensão é compartilhada sobretudo por meio da linguagem (verbal e não-verbal), mas somente é apropriada pelos demais membros do grupo, se fizer sentido para eles.

Quando Camila começa a comunicar verbalmente e não-verbalmente (movimentando as cadeiras) para as demais crianças que vai fazer casa, ela parece estar tentando compartilhar o novo sentido da brincadeira com os demais, a fim de que eles também se engajem naquele movimento. Como até então estavam todos compartilhando o faz-de-conta de trenzinho, era necessário marcar a mudança para facilitar a adesão de outras crianças. Além disso, a iniciativa de Camila liga-se diretamente à frase que Isabela repetira inúmeras vezes: “Eu não sei fazer casa”. Tanto a frase enunciada quanto a linguagem corporal de Isabela (expressão facial descontente) indicavam seu desejo de também conseguir construir uma casa, como fizera Jeferson. Isabela não sabia fazer, mas Camila anunciava que estava fazendo – um convite indireto para Isabela juntar-se a ela na brincadeira. No entanto, quem adere primeiro é Luísa, amiga de Camila. Quando Luísa repete a frase da amiga, dizendo que vai fazer casa, e também começa a arrastar cadeiras, ela indica claramente que não apenas compreendeu o novo sentido da brincadeira compartilhado por Camila, mas que aceitou participar desse novo momento de faz-de-conta com ela. A mesma dinâmica pode ser observada na ação de Davi. Ao mostrar e falar para Kelly que as meninas estavam construindo casa, ele confirma que também está compartilhando com elas os novos sentidos e significados da brincadeira. Aos poucos, várias outras crianças participarão, cada uma a seu modo, desse novo movimento.

Na sequência, fica claro o desejo de Sofia de brincar com Jeferson, pois ela pede permissão ao colega para entrar em sua casa.

⁵⁹ Shared understanding

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
8min23s	Sofia:	<i>Jeferson.../ Jeferso::n/ Jeferson ((olha para Kelly))/ Je::ferson/ Jeferson ((cutuca o ombro do colega))</i>
	Jeferson:	<i>Quê?</i>
	Sofia:	<i>Aqui/ (por que não pode) entrar na sua casa? (figura 4.33)</i>
	Jeferson:	<i>(inaudível) não</i>
	Sofia:	<i>Deixa eu ir na sua casa/ por favor?</i>
8min44s		Jeferson balança a cabeça afirmativamente e começa a afastar as cadeiras para a colega entrar.
	Camila:	<i>É a nossa casa ((começa a mexer em algumas cadeiras da casa de Jeferson, como se quisesse fazer uma única casa bem grande)) (figura 4.34)</i>
8min55s	Jeferson:	<i>AH:::/ (incompreensível) CASA:::/ AH:::/ (incompreensível) CASA::: ((grita com Camila))</i>
	Kelly:	<i>CAMILA/ ele não quer que mexe na casa de::le/ CAMILA</i>
9min		Débora entra na casa de Jeferson.
	Sofia:	<i>Uma casa (incompreensível) também</i>
	Kelly:	<i>Sofia/ dá licença da casa dele</i>
	Jeferson:	<i>Não/ é MINHA casa ((para Kelly))/ vem ((para Sofia))/ vem cá</i>
	Sofia:	<i>Não/ você pode ((ajuda Débora a entrar na casa))</i>
9min23s	Jeferson:	<i>Não:::/ sai daqui::: ((empurra Débora para fora da casa))/ é MINHA casa (figura 4.35)</i>
		Nesse momento, Luísa e Camila continuam trabalhando nas cadeiras ao lado, montando uma casa.
		...
	Jeferson:	<i>AH NÃO/ deixa aqui:::</i>

Continua



Figuras 4.33 a 4.35: Sofia conversa com Jeferson. Camila mexe nas cadeiras da casa de Jeferson. Jeferson empurra Débora para fora de sua casa. (Esquerda-direita)

Continua

Chama a atenção no excerto acima o fato de Sofia ter utilizado uma *estratégia verbal de acesso*. Corsaro afirma que

crianças raramente usam tais estratégias diretas na creche. Uma das razões é que essas estratégias requerem uma resposta direta, e essa resposta muitas vezes é negativa [porque] as crianças temem que as outras possam atrapalhar o apreciado mas frágil compartilhamento desenvolvido (2005, p. 163).

O sucesso de Sofia no acesso à brincadeira deve-se ao fato de que ela demonstrou compreender o que estava acontecendo no faz-de-conta. Sendo assim, a participação dela, a princípio, não oferecia risco para o que Jeferson estava desenvolvendo (GARVEY, 1984 *apud* CORSARO, 2005, pp. 163-164).

No entanto, o acesso concedido por Jeferson à Sofia é interpretado por Débora como uma permissão para todos entrarem na casa também, constituindo-se como um *rich point* (AGAR, 1984), visto que Jeferson se irrita e termina por empurrá-la para fora da casa. De acordo com Agar (1984), *rich points* são momentos que evidenciam choques de

entendimento/interpretação por parte dos sujeitos envolvidos, tornando perceptíveis diferenças de enquadramento. No caso acima, houve um desencontro entre as percepções de Débora e Jeferson. Outro *rich point* pode ser observado na ação de Kelly, que, ao observar a intensa movimentação de crianças em torno de Jeferson, teme novos gritos e pede que Sofia saia da casa, não percebendo que Jeferson havia autorizado a colega a entrar. Ou seja, Sofia deseja brincar com Jeferson e ele aceita a participação dela. No entendimento da professora, no entanto, ela deve “proteger” Jeferson das interferências de todos colegas, sem exceções.

Enquanto isso, percebemos a partir da transcrição acima que Camila e Luísa continuam determinadas a construir uma nova casa ao lado da casa de Jeferson, dando prosseguimento ao novo significado da ação coletiva.

Na sequência, acontece outro fato interessante, relacionado ao modo como as crianças estão se apropriando do conceito de amizade.

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
9min41s	Davi:	Ô/ SoFla/ num vai na casa dele NÃO ((balançando o indicador)) (figura 4.36)
	Sofia:	Mas ele é nosso amigo
	Camila:	A nossa casa
	Davi:	Mas não é NÃO
9min51s		Jeferson se levanta e faz um grunhido em direção a Davi. Kelly chega para tirar Sofia da casa de Jeferson. (figura 4.37)



Figuras 4.36 e 4.37: Davi diz para Sofia não ir à casa de Jeferson. Jeferson emite grunhidos para Davi.

Continua

Quando Davi diz para Sofia não ficar na casa de Jeferson, ele tem uma atitude semelhante à de Camila, ao demonstrar o desejo de isolar o colega, que, de acordo com suas

falas no excerto acima, não era amigo das outras crianças. Sofia, no entanto, tendo obtido acesso à casa de Jeferson, considera-o como um amigo.

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
9min52s	Kelly:	Cê tá dentro da casa DELE.../ dá licença ((afasta uma cadeira)).../ passa/ vem cá/ vem cá: ((pega Sofia pela mão e a tira da casa)).../ ele não quer/ ele quer ficar na casa dele/ cuidado com a (inaudível)
	Camila:	<i>A nossa casa</i>
	Kelly:	Licença/ amor ((para Débora))
10min12s		Sofia espera Kelly virar de costas e volta para dentro da casa de Jeferson.
	Criança:	<i>Não pode entrar.</i>
	Sofia:	<i>Deixa entrar? ((bate com a mão na cadeira com se batesse em uma porta)) (figura 4.38)</i>
10min25s		Aparentemente, Jeferson permite, mas quando outras crianças se aproximam para tentar entrar, ele reage gritando e as empurrando para fora. Grita muito e Kelly se aproxima. (figura 4.39)



Figuras 4.38 e 4.39: Sofia pede para entrar na casa de Jeferson. Outras crianças tentam entrar e Jeferson as empurra para fora.

10min29s	Kelly:	Gente/ cês não tão entendendo que ele não quer que fique aí na casa dele.../ faz casa noutra lugar/ num sabe nem se ele quer vizinho
	Sofia:	<i>Mas num tem mais cadeira não</i>
10min36s		Débora sai da casa, vai até o cantinho da leitura, observa os livros e escolhe uma revistinha.
10min43s	Kelly:	Dá licença ((para as crianças que estavam dentro da casa de Jeferson)).../ passa pra cá ((para Luísa))/ lá no outro canto/ ó
	Jeferson:	<i>(Não vai mais entrá na) minha cAsa</i>
	Kelly:	Camila/ com licença
10min55s		Sofia afasta uma das cadeiras e Jeferson começa novamente a gritar.
	Sofia:	<i>Aqui/ ó:: ((devolvendo a cadeira))</i>

Continua

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
	Kelly:	Psiu/ para de gritar/ Jeferson ((ajuda-o a voltar a cadeira pro lugar))/ pronto/ tá na sua casa/ fica quieto agora/ né
	Kelly:	Com licença ((pega na mão de Camila))/ vem cá/ Camila
		...

Continua

No longo excerto acima, percebemos novamente que Kelly age no sentido de deixar Jeferson sozinho em sua casa para evitar que ele se irrite e agrida as outras crianças. No entanto, Sofia, que já havia recebido permissão de Jeferson para brincar com ele, apenas espera que a professora vire-se de costas e volta para dentro da casa, inclusive bate a mãozinha em uma das cadeiras, como se fosse uma porta, e pede para entrar. Nesse momento, podemos observar um outro *rich point*, bem semelhante ao da seção anterior, posto que algumas crianças interpretam a entrada de Sofia como uma permissão para todos entrarem. Jeferson fica muito irritado, começa gritar e empurra as crianças para fora. Kelly se dirige ao grupo de crianças com mais ênfase, reafirmando que Jeferson deseja ficar sozinho e tira as crianças de perto dele, instruindo-as a brincar do outro lado da sala. Ou seja, reforça-se a necessidade de isolar Jeferson, de manter-se distante dele.

A seguir, Luísa, já do outro lado da sala, parece ter compreendido a separação entre as casas, pois afirma: “É nossa casa essa aqui”.

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
	Luísa:	<i>É nossa casa essa aqui ((do outro lado da sala, perto da porta))</i>
		...
11min35s		Várias crianças montam uma outra casa, perto da porta: Camila, Luísa, Isabela, Gabriela, Marcelo, Guilherme (figura 4.40)
		...

Continua



Figura 4.40: Várias crianças montam outra casa perto da porta.

Continua

Ou seja, a partir de então, existia a casa de Jeferson de um lado da sala e a “nossa casa”, a casa de todo o restante do grupo de crianças, do lado oposto da sala. Depois da fala de Camila, conforme excerto acima, várias crianças trabalham juntamente com ela para montar a nova casa perto da porta. Conforme podemos observar na figura 4.40 acima, Camila e Luísa estão particularmente engajadas na tarefa de encontrar mais cadeiras para a casa coletiva.

De repente, surge na brincadeira um novo elemento: o Lobo Mau, remetendo às experiências das crianças com a literatura infantil.

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
	Isabela:	<i>O lobo mau (não vai) (inaudível) ((para Guilherme))</i>
		...
	Isabela:	<i>Pro lobo não entrar ((senta-se junto à porta))/ num vô deixar ele entrar</i>

Continua

Conforme observamos no excerto acima, Isabela é a primeira a referir-se ao Lobo Mau, chegando algumas cadeiras para mais perto da porta para “o lobo não entrar”. Esse elemento está intimamente relacionado ao contato das crianças com a literatura infantil, algo frequente na rotina da turma Romeu e Julieta. Conforme afirmamos anteriormente, as

crianças ouviram a história *Os Três Porquinhos* diversas vezes e também assistiram a sua versão em desenho animado. De acordo com Corsaro,

as três fontes primárias da cultura simbólica da infância são: a mídia dirigida à infância (desenhos, filmes e outros), a literatura infantil (especialmente os contos de fadas) e os valores míticos e lendas (Papai Noel, a Fada do Dente e outros) (2005, p. 134).

As histórias infantis eram contadas cerca de três vezes por semana pela pelas professoras da turma. Além disso, havia na sala um cantinho de leitura com livros que as crianças acessavam em diversos momentos (dirigidos ou não), como acontecerá durante o evento que estamos analisando. Também fazia parte da rotina uma ida semanal à biblioteca, onde as crianças ficavam fascinadas com a quantidade de livros disponíveis. Lá, elas tanto ouviam histórias contadas pelas professoras quanto escolhiam livremente livros para “ler”. Os vídeos também faziam parte do planejamento semanal. Em geral, as crianças assistiam a versões animadas de contos de fadas, como no caso de *Os Três Porquinhos*. Elas gostavam particularmente da cena final, em que o Lobo Mau entrava pela chaminé da casa dos porquinhos e caía em um caldeirão de água fervente. Essa cena sempre arrancava gargalhadas do grupo. Percebemos então, no excerto transcrito acima, a incorporação de elementos da literatura infantil à cultura de pares. As referências ao personagem do Lobo Mau, especificamente, não eram exclusividade da turma Romeu e Julieta. Durante os horários de parquinho, por diversas vezes observamos crianças da turma e de outras turmas envolvidas em *jogos de aproximação-avoidance* (CORSARO, 2005, p. 175), brincando de “fugir do Lobo Mau”. Ao que nos parece, essa história era uma unanimidade nas turmas de 3 anos da UMEI Monteiro Lobato.

Na sequência do evento, Kelly percebe Camila arrastando cadeiras e chama a sua atenção, fazendo com que ela devolva a cadeira para o lugar.

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
12min4s	Kelly:	Põe essa cadeira aqui/ Camila ((aponta com o dedo))/ para de arrastar cadeira/ coloca essa cadeira aqui.../ coloca essa cadeira aqui/ Camila.../ deve ter acordado uns três nenéns agora/ né/ Camila? (figura 4.41)

Continua

		Camila obedece. Luísa, que vinha carregando uma outra cadeira, desiste e põe a cadeira debaixo da mesa ao ouvir a professora chamar a atenção de Camila. As duas seguem se movimento pela sala, como se à procura de mais cadeiras disponíveis.
		...



Figura 4.41: Kelly pede que Camila coloque a cadeira de volta na mesa.

Continua

Conforme a transcrição acima, Luísa demonstra ter compreendido o limite estabelecido por Kelly, ao ouvi-la chamar a atenção da amiga Camila. No entanto, o limite estabelecido pela professora não põe fim à necessidade de realização de seu desejo de construir uma casa, visto que as duas crianças não desistem de procurar mais cadeiras.

Enquanto Camila e Luísa se empenham na busca de novas cadeiras, algumas crianças usufruem da nova casa montada.

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
	Isabela:	<i>Eu vô pegar um livro ((para Guilherme))</i>
		...
	Luísa:	<i>(inaudível) a nossa casa ((para Camila, enquanto anda de um lado para o outro pela sala))</i>
		...
12min42s		Camila encontra a cadeira que Luísa havia devolvido e leva para a casa. Luísa a ajuda.
		...

Continua

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
	Luísa:	<i>Cê parece uma (incompreensível) ((aparentemente para Camila, enquanto procura mais cadeiras para a casa que estão montando))</i>
		...
13min4s		Agora é Luísa quem encontra a cadeira que Camila havia sido obrigada a devolver e leva rapidamente o objeto para a casa.
		...
13min45s		Luisa e Camila tentam pegar cadeiras da casa de Jeferson. Observam o comportamento dele e também olham para Kelly.
	Kelly:	CAMILA
		Jeferson choraminga.
	Kelly:	CAMI::LA
	Davi:	<i>Essa é a nossa casa?</i>

Continua

A partir da transcrição e imagens acima, percebemos que algumas crianças brincam dentro da casa. É o caso de Débora, que lê uma revistinha e, em seguida, de Isabela, que busca um livro para ler, incorporando à brincadeira de casa, elementos da cultura mais ampla da turma, como a leitura de livros e revistinhas em quadrinhos.

É interessante notar que, quando Camila e Luísa aproximam-se da casa de Jeferson, elas primeiro observam seu comportamento e a reação da professora, uma vez que já compreenderam que não têm permissão para pegar suas cadeiras. Conforme elas já previam, quando Kelly percebe seu movimento, imediatamente chama a atenção de Camila, limitando a ação das meninas.

A mesma brincadeira, diversos modos de participação

Durante todos esses movimentos de ação coletiva, primeiro para construir um trenzinho e depois para construir casas, algumas crianças permaneceram brincando na mesa onde estavam os brinquedos de montar. Esse foi o caso de Lívia, a mesma garotinha que demorou a entrar na brincadeira de trenzinho que analisamos na seção anterior.

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
13min57s	Lívia:	<i>Olha aqui/ fiz uma casa/ eu fiz uma casa de (inaudível) ((para Kelly))</i>

Continua

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
	Kelly:	Ficou bonita? ((para Lívia))/ ficou LINDA/ a do Miguel-do Jeferson também ficou bonita/ olha lá
<i>Continua</i>		

O excerto acima deixa claro que Lívia não estava alheia ao que acontecia ao seu redor, pois, após aproximadamente 14 minutos de brincadeiras, percebemos Lívia mostrando para Kelly a casa que havia construído com alguns blocos de montar. Kelly, por sua vez, elogia a casa de Lívia e mostra a ela a casa de Jeferson, percebendo a relação entre as duas brincadeiras. Ou seja, mesmo brincando de um modo diferente, Lívia participava daquele momento de ação coletiva, pois, tal qual os outros colegas, também estava engajada na construção de uma casa.

Na sequência, o Lobo Mau reaparece na brincadeira, evidenciando o caráter não-linear do evento.

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
14min	Luísa:	<i>É a NOSSA casa/ lobo ((para Davi))</i>
		...
	Kelly:	Cê tá bem aí/ Jeferson?
		...
	Kelly:	Então tá bom ((para Jeferson))
		...
14min30s	Kelly:	Ô/ Jeferson/ cê num gosta que vai na sua casa não? Não é possível ouvir a resposta de Jeferson.
14min39s		Jeferson sai de sua casa pela primeira vez desde que a construiu.
	Luísa:	<i>Ô:/ Cami::la/ (inaudível) me ajuda (inaudível)</i>
	Clara:	<i>(inaudível)</i>
14min57s	Isabela:	<i>Senta aí/ senta aqui-senta aqui/ Camila/ pro lobo-mau num entrar::</i>
<i>Continua</i>		

Apesar de Luísa se dirigir a Davi como se ele fosse o Lobo Mau, Davi não reage. No momento, Davi estava caminhando por perto da casa coletiva e no vídeo não fica claro se ele não compreendeu o que Luísa esperava dele ou se ele não aceitou o papel de Lobo Mau, que a colega tentara lhe atribuir. O fato é que ele seguiu caminhando por perto da casa sem dizer nada. Mesmo assim, o elemento Lobo Mau permaneceu presente no imaginário do grupo de crianças que estava na casa. Isso fica claro quando Isabela chama Camila para

sentar-se perto dela, junto à porta, “pro Lobo Mau num entrar”. Quando Camila, em vez de sentar-se, busca sua mochila e coloca junto à porta, para impedir a entrada do lobo, ela está aderindo à brincadeira de Isabela.

Entretanto, conforme o excerto abaixo, Kelly parece não perceber que a mochila era um elemento importante da brincadeira (ou acreditava que as crianças não deveriam brincar com suas mochilas para não sujá-las ou estragá-las), pois estabelece um novo limite, ao pedir que Camila guarde o objeto.

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
15min2s		Jeferson, fora da casa, brinca de atirar com um carrinho de brinquedo.
	Kelly:	Ô/ Camila/ tira essa mochila do caminho/ por favor/ coloca essa mochila aqui
	Kelly:	Tira essa mochila da porta/ Camila
		Luísa pega a mochila para guardar.
	Kelly:	Coloca aí.../ i::sso ((para Luísa))

Continua

Em seguida, Camila percebe que Jeferson havia saído de sua casa. Ela caminha naquela direção e chama a amiga Luísa para ajudá-la.

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
15min19s		Camila percebe que Jeferson saiu da casa e vai nessa direção. Enquanto isso, Jeferson está brincando e usa um carrinho como se fosse uma arma e brinca com Miguel de “atirar”.
	Camila:	Ô/ Luí::sa
	Luísa:	QUÊ?
15min23s	Kelly:	Cê tá tirando da casa de:le ((para Camila)) (figura 4.42)
		Luísa corre para ajudar a amiga. Kelly se levanta e intervém (figura 4.43)
	Kelly:	Você está tirando cadeira da casa dele/ não pode ((para Camila e Luísa))
15min34s		Kelly põe a cadeira junto à mesinha. Camila e Luísa olham ao redor, buscando mais cadeiras.

Continua

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
15min40s		Quando Kelly se afasta, Camila pega novamente a cadeira que Kelly havia guardado. Camila olha para trás, percebe que Kelly não está observando e leva a cadeira para a casa das outras crianças. Luísa aproveita e pega também a cadeira onde Kelly estava sentada durante boa parte deste evento (figura 4.44).
	Luísa:	<i>(inaudível) nossa casa</i>



Figuras 4.42 a 4.44: Luísa e Camila seguem tentando encontrar mais cadeiras para a casa coletiva.

Continua

Percebemos no excerto acima que, apesar de Jeferson ter saído da casa e estar envolvido em outra brincadeira com Miguel, Kelly ainda agia considerando que ele desejava ficar sozinho, limitando mais uma vez a ação de Luísa e Camila. As duas, no entanto, embora tenham demonstrado respeito pela autoridade de Kelly como professora em diversos momentos, encontraram maneiras de contornar os limites estabelecidos pela professora, fortemente mobilizadas por seu desejo de construir uma casa como a que Jeferson construía.

Aos 15min 53s, há cinco crianças dentro da casa coletiva: Isabela “lê” a história *Os Três Porquinhos* para Priscila; Débora continua lendo uma revistinha em quadrinhos; Gabriela brinca de mamãe e filhinha com uma boneca; Davi movimenta um brinquedo de montar, como se fosse um veículo. Na mesa ao lado, João brinca com um trenzinho de montar e Lívia continua brincando de construir uma casa com pecinhas de montar. Do lado de fora da casa, Camila e Luísa seguem em busca de novas cadeiras. Esse momento, a exemplo do que já havia acontecido anteriormente, chama a atenção para as múltiplas possibilidades de participação das crianças em um mesmo movimento de ação coletiva. Além dos elementos *leitura e literatura infantil*, presentes nas ações das crianças que leem, percebemos a *reprodução interpretativa* das relações de afeto entre mães e filhos na brincadeira de Gabriela com sua boneca. Além disso, João e Lívia, mesmo brincando na mesa, indicam estar participando da ação coletiva em torno dos temas *trenzinho* e *casa*. E as amigas Camila e Luísa, por sua vez, seguem em seu esforço conjunto de busca por novas cadeiras, a fim de prosseguir com o movimento de ação coletiva para construir/expandir a casa coletiva.

Na sequência, Gabriela, que foi quem iniciou toda a movimentação de cadeiras, fornece uma pista verbal sobre o que possivelmente ela tinha em mente quando a brincadeira começou:

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
16min1s	Gabriela:	Ô/ motorista/ para aí/ motorista ((de pé, dirigindo-se à Isabela)) (figura 4.45)
		Isabela, que estava sentada de costas para a porta, lendo para Priscila, olha para Gabriela, mas não responde e continua lendo.
		...

Continua



Figura 4.45: Gabriela dirige-se à Isabela como “motorista”.

Continua

Embora ninguém tenha respondido Gabriela, sua frase parece indicar o desejo de brincar de van ou ônibus escolar, como aconteceu no dia 24/02/16. Ela não parece se incomodar com a falta de adesão das outras crianças e segue brincando de boneca dentro da casa.

Como não há mais cadeiras disponíveis, exceto as da casa de Jeferson, que não podem ser retiradas, Camila convence João, que brincava nas mesas com um trenzinho de montar, a ceder sua cadeira.

Aos 16min 23s, Camila não consegue encontrar mais cadeiras e se aproxima de João, que estava sentado brincando com um trenzinho de montar. Ela se aproxima do colega, põe a mão na cabeça dele, diz algo que não é possível ouvir na gravação e chega a empurrá-lo suavemente (figura 4.46). Num primeiro momento parecia que ele não iria ceder a cadeira, mas aparentemente ela diz mais alguma coisa e João se levanta. Camila então carrega a cadeira cedida por João para a casa da turma.



Figura 4.46: Camila convence João a lhe ceder sua cadeira.

Infelizmente, não é possível ouvir o que Camila diz a João para convencê-lo, mas é interessante a forma como ela o aborda. Camila aproxima-se devagar, põe a mão na cabeça do colega (que era o caçula da turma), diz algo em seu ouvido e chega até a empurrá-lo suavemente. Em um primeiro momento, parecia que ele não iria ceder a cadeira, mas ela diz mais alguma coisa e o convence. Essa cena nos remete às relações de poder que se estabelecem entre as crianças na Educação Infantil.

Nesse sentido, Corsaro afirma que “As crianças geralmente competem umas com as outras e tentam controlar umas às outras usando uma variedade de habilidades interpessoais e comunicativas” (2005, p. 205). Camila e João não costumavam brincar juntos, mas, ao interagir com ele, ela consegue persuadi-lo para que lhe ceda a cadeira. Conforme mencionamos, João era o caçula da turma. Além de ser menor que as demais crianças em estatura e ainda estar desenvolvendo a linguagem verbal, ele não participava de grupos estáveis de amizade, brincando frequentemente sozinho, conforme já discutimos na seção anterior. Camila, por outro lado, frequentemente liderava brincadeiras, demonstrando algum grau de influência sobre as outras crianças. Nossa hipótese, portanto, é que essa relação assimétrica entre Camila e João tenha se configurado como uma *diferenciação de status* (CORSARO, 2005, pp. 204-205) entre as duas crianças, favorecendo Camila naquele momento.

A brincadeira de faz-de-conta chega ao fim

Após cerca de 16min 30s de brincadeiras, Kelly pede que as crianças guardem os brinquedos. As crianças atendem prontamente ao pedido, mas Jeferson dá alguns gritos, sinalizando descontentamento com o fim da brincadeira.

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
	Kelly:	Ô/ gente:::/ vamos pegar o brinquedo e colocar na caixa para guardar
16min42s		Jeferson dá alguns gritos. As outras crianças atendem prontamente ao pedido de Kelly. Jeferson permanece na casa (figura 4.47).
	Sofia:	<i>Pra guardar a cadeira ((tenta pegar uma das cadeiras da casa de Jeferson))</i>
	Jeferson:	<i>AH:::/ MINHA cadeira</i>
17min3s	Kelly:	Solta.../ solta/ Sofia/ dá licença.../ vai lá pegar o brinquedo pra guardar.../ isso mesmo/ pode ir lá
		...
17min38s		Jeferson percebe Camila guardando uma de suas cadeiras e a intercepta. Ele leva a cadeira de volta (figura 4.48).
		...



Figuras 4.47 e 4.48: Crianças começam a guardar os brinquedos. Jeferson intercepta Camila.

Continua

Mesmo sabendo que a brincadeira havia chegado ao fim, percebemos na transcrição acima que Jeferson ainda luta para manter intocado o seu espaço de brincadeira, não permitindo que as outras crianças peguem suas cadeiras para guardar. Mais uma vez, Kelly age no sentido de evitar problemas com Jeferson, não permitindo que as crianças guardem suas cadeiras nem tampouco solicitando que ele mesmo as guardasse.

Aos 18min 23s, Kelly pede claramente que as crianças voltem com as cadeiras para o lugar. Gabriel comemora: “Eba!”, como se finalmente tivesse permissão para reaver as cadeiras que Jeferson havia tirado do trenzinho no início das brincadeiras.

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
18min23s	Kelly:	Volta as cadeiras pro lugar/ pessoal
	Gabriel:	E::BA:::
		As crianças rapidamente começam a desmontar a casa coletiva e voltar as cadeiras para o lugar (figura 4.49).
	Kelly:	Devagar/ hein?
	Kelly:	Ô/ Gabriela::/ ajudar a guardar/ viu?
18min36s		Gabriel corre em direção às cadeiras de Jeferson e tenta pegar uma. Jeferson choraminga. Miguel observa de perto.
	Gabriel:	VAMOS GUARDA::R ((para Jeferson))
	Jeferson:	NÃO
18min42s	Gabriel:	VAMOS GUARDA::R/ guardar as cadeiras ((e aponta para o outro lado da sala))
	Gabriel:	GUARDA:: ((puxa a cadeira que Jeferson está segurando))
	Jeferson:	HUM:::: ((irritado))
	Gabriel:	GUARDA ((puxa novamente a cadeira que Jeferson está segurando)) (figura 4.50)
	Jeferson:	HUM:::: ((mais irritado))
18min49s	Kelly:	Olha lá o tanto de cadeira pra guardar ((tira Gabriel e Miguel de perto de Jeferson e os direciona para o outro lado da sala)) (figura 4.51)
	Kelly:	LUÍSA/ DEVAGAR/ LUÍSA.../ machuca
19min		Miguel se aproxima de Jeferson para tentar pegar a cadeira e ele grita novamente. Miguel se afasta.
		...
		Débora cantarola.
19min20s	Débora:	Quem ajuda/ quem ajuda a guardar/ a guardar ((passa bem perto de Jeferson e olha para ele)) (figura 4.52)
		...
	Débora:	Todo mundo ajuda/ todo mundo ajuda a guardar/ a guardar ((guarda a revistinha que estava com ela))
		...

Continua



Figuras 4.49 a 4.52: Crianças desmontam a casa coletiva. Gabriel tenta pegar uma cadeira de Jeferson para guardar. Kelly direciona as crianças para longe de Jeferson. Débora olha para Jeferson enquanto canta “Quem ajuda?”

Continua

Novamente Jeferson irrita-se com as crianças que tentam guardar suas cadeiras e Kelly tira as crianças de perto dele, mostrando que do outro lado da sala há várias cadeiras para guardar e, conseqüentemente, reforçando a ideia de que Jeferson deve permanecer isolado.

Na seqüência, conforme o excerto acima, acontece algo bastante significativo e que nos remete ao modo como as crianças se apropriam da cultura institucional. Débora passa bem perto da casa de Jeferson e olha para ele, enquanto cantarola a música “Quem ajuda?”, que a professora Kátia sempre canta com a turma para incentivá-los a ajudar a guardar brinquedos e materiais. Jeferson nem parece perceber que a colega estava cantando, mas ela segue em frente para guardar sua revistinha no cantinho da leitura. Embora não tenha surtido o efeito esperado, compreendemos a ação de Débora como uma estratégia para tentar incentivar Jeferson a guardar as cadeiras.

Em seguida, percebemos Débora brincando rapidamente de professora.

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
19min53s	Débora:	<i>Priscila não ve:io/ Priscila veio? ((interagindo com o pôster da chamada))</i>
		...
	Isabela:	<i>Veio/ ali ó ((aponta para Priscila))</i>
		...
	Jeferson:	<i>Professo::ra/ ô/ professo::ra/ professo::ra/ professora:::/ quero (água) ((ele não se levanta da casa e Kelly não o escuta. Os colegas formam uma fila perto da porta)) (figura 4.53)</i>
		...
	Gabriel:	<i>Piúi::/ piúi::</i>
		...



Figura 4.53: Jeferson permanece na casa enquanto os colegas formam fila para descer para o parquinho.

Continua

Podemos notar que ação de Débora em relação ao pôster da chamada é inspirada na ação da professora Kátia. Tal qual a professora fazia diariamente, Débora aponta para uma das fichas e diz: “Priscila não veio. Priscila veio?” Isabela, que estava por perto, adere à brincadeira e responde: “Veio. Ali, ó”.

Quando Kelly pede que as crianças façam uma fila para ir ao parquinho, a fila parece remeter à ideia do trenzinho, pois Gabriel começa a imitar o apito de uma Maria Fumaça, enquanto aguarda na fila. Ou seja, ele retoma o princípio da brincadeira, quando ele foi o primeiro a se sentar em uma das cadeiras que Gabriela carregara para o centro da sala.

Em seguida, a atitude de Sofia em relação a Jeferson também chama atenção.

Tempo	Sujeitos	Descrições e falas
20m35s	Sofia:	Vamos/ Jeferson
		Jeferson se levanta.
		...
	Criança:	Vem/ Jeferson
		...
20m47s		Jeferson sai correndo em direção à fila (figura 4.54).
	Jeferson:	Espera por mim/ pessoal/ espera por mim ((corre e se enfia na fila, trombando nos colegas))
20m55s		Todos deixam a sala para ir ao banheiro e, em seguida, ao parquinho.



Figura 4.54: Jeferson sai correndo em direção à fila.

Quadro 4.5 - Final

Mesmo não tendo conseguido brincar com Jeferson em sua casa anteriormente, Sofia demonstra novamente seu afeto e sua amizade por ele, pois o chama para ir com a turma ao parquinho. Conforme o excerto acima, uma outra criança, que não conseguimos identificar, também convida Jeferson para juntar-se ao grupo na fila. Aos 20min 47s, Jeferson sai da casa e corre para a fila, gritando para que os colegas esperem por ele. Suas cadeiras ficam sem guardar, sinalizando para as crianças que ninguém de fato pode “mexer” com Jeferson e que é melhor deixá-lo quieto, mesmo que isso implique no não cumprimento das regras estabelecidas para o restante da turma.

De modo geral, apenas Kátia e Érica lidavam com Jeferson de maneira a garantir que ele estivesse sujeito às mesmas regras que as outras crianças, mesmo que isso implicasse em choros, gritos, e até tentativas de agredi-las fisicamente. Kátia, talvez por passar mais tempo

com a turma e pelo próprio perfil em relação ao cumprimento das regras, costumava ser mais bem-sucedida na relação com Jeferson. As diversas professoras, que eventualmente substituíram Érica, como Kelly, pareciam ter dificuldade em saber como lidar com o garoto e preferiam adotar uma postura complacente a correr o risco de provocar seus gritos e choros.

Amizade

Um dos aspectos que mais nos chamou a atenção durante o evento “O trenzinho-casinha” e também ao longo de toda a pesquisa de campo foi a forma como as crianças da turma Romeu e Julieta estavam se apropriando do conceito de *amizade*. Desse modo, trataremos a seguir algumas considerações sobre o tema, partindo da relação de amizade entre Camila e Luísa e aludindo a outros momentos significativos observados ao longo do semestre em campo.

De acordo com James e James (2008), o conceito de amizade no âmbito dos estudos da infância é definido como “as relações sociais afetivas das crianças com seus pares e outros” (p. 60. Tradução nossa⁶⁰). Ainda segundo os autores, embora a instituição educacional não seja o único lugar onde as culturas de pares são construídas, as relações que os pares estabelecem nesse ambiente constituem-se como um contexto profícuo para o surgimento de relações de amizade entre as crianças.

Na turma Romeu e Julieta, os laços de amizade ainda estavam sendo construídos paulatinamente, não sendo possível observar grupos estáveis de amizade durante nosso período em campo. Luísa e Camila, no entanto, representam uma exceção. Além de já se conhecerem do ano anterior, Luísa e Camila utilizavam a mesma van escolar para se deslocar até a UMEI, tendo então uma convivência que transcendia os limites da instituição. Havia outras crianças na turma que compartilhavam o mesmo transporte, como Sofia, Gabriel e Jeferson, mas os laços de amizade entre Luísa e Camila eram visíveis desde o primeiro dia de observações. Elas frequentemente brincavam juntas, ajudavam-se e compartilhavam brinquedos. A cumplicidade das duas meninas era tão grande que, em 25/02/16, primeiro mês letivo, elas trocaram seus sapatos. Luísa foi para casa calçando o tênis de Camila e Camila, as sandálias de Luísa. A troca não foi percebida por nenhum adulto e não foi possível

⁶⁰ Children’s affective social relations with their peers and others.

concluir se ocorreu na UMEI ou na van. Apenas no dia seguinte, 26/02/16, Kátia soube do fato. A mãe de Luísa foi pessoalmente levar a filha à UMEI, a fim de esclarecer a situação e devolver o par de tênis de Camila. De maneira semelhante, a mãe de Camila enviou um bilhete na agenda desculpando-se, relatando a explicação de Camila sobre o fato e informando que as sandálias de Luísa estavam na mochila da filha. A ida da mãe de Luísa pessoalmente à UMEI demanda um “parênteses” importante.

Embora o tema das questões étnico-raciais não tenha se revelado, a princípio, sob a luz negativa do preconceito na turma Romeu e Julieta, nossa reflexão nos mostrou que essa é uma questão relevante na construção cultural dessa turma e das turmas de Educação Infantil como um todo.

Conforme já mencionamos, Camila e Luísa relacionavam-se como amigas, brincando frequentemente juntas. Em 09/05/16, elas brincavam de boneca, quando me pediram que tirasse uma foto delas. Tentei me esquivar, mas elas repetiram: “Tira foto?” e pegaram bonecas no colo, dizendo: “Nossas filhas”. Elas se abraçaram e sorriram para a foto. Luísa pediu para ver o registro e elas ficaram muito contentes ao ver o resultado na tela do celular (Figura 4.55).



Figura 4.55: 09/05/16 – Foto tirada a pedido de Camila e Luísa. Acervo da pesquisadora.

No mesmo dia, observando a foto, chamaram-nos a atenção os sorrisos largos, o abraço afetuoso e a beleza contrastante das duas crianças: uma negra e a outra branca. Apenas vários dias após o registro, partilhando reflexões sobre a pesquisa de campo e sobre essa foto com uma tia que é pedagoga, ela chamou a atenção para o fato de que as duas meninas seguravam bonecas (filhas, nas palavras delas) com cores de pele opostas as suas. Camila, branca, segurava uma filha negra. E Luísa, negra, segurava uma filha branca. Essa percepção alterou significativamente nosso olhar sobre as questões étnico-raciais na turma, lançando luz sobre o momento da troca de sapatos, ainda no mês de fevereiro e que envolveu as duas crianças e suas famílias.

Apesar de a foto acima mostrar Luísa e Camila, de raças diferentes, brincando juntas e se relacionando com as questões étnico-raciais de maneira positiva, o evento da troca de sapatos evidenciou a importância dessas questões, posto que a mãe de Luísa, a garota negra, decidiu ir pessoalmente à UMEI levar a criança naquele dia para esclarecer os fatos e devolver o calçado de Camila. Vale ressaltar que esse foi o único dia ao longo de nossa estada no campo em que a mãe de Luísa levou a filha pessoalmente à instituição. Nos

demais dias, Luísa foi na van escolar, que ela e Camila usavam diariamente, posto que a mãe daquela trabalhava fora. A ida da mãe negra à UMEI parece indicar que, embora as duas crianças convivessem em harmonia e Luísa, aparentemente, não sofresse preconceitos na instituição, a mãe sabia que, histórica e culturalmente, existia a possibilidade de que a brincadeira entre Camila e Luísa desencadeasse julgamentos preconceituosos por parte das outras crianças, dos profissionais da UMEI e da família de Camila. Sendo assim, a mãe parece ter agido no sentido de prevenir esse tipo de situação. De fato, nenhum comentário preconceituoso foi feito na ocasião. Aliás, a professora Kátia, ao chamar a atenção das meninas, a fim de que não mais repetissem a brincadeira, repreendeu as duas de forma exatamente igual.

A relevância dessa discussão na Educação Infantil é reforçada pela publicação, em 2012, do documento *Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial* (BRASIL, 2012). O objetivo do trabalho, segundo a publicação, é fornecer suporte ao trabalho dos profissionais da Educação Infantil, para que seu trabalho pedagógico esteja comprometido com um movimento de ruptura com culturas reprodutoras de relações de dominação étnico-racial (idem, p. 8), segundo prevê o Art. 7, inciso V, das DCNEIs (BRASIL, 2009). Logo no início do documento de 2012, na *Carta aos profissionais da Educação Infantil* (idem, p. 9), as autoras são bastante enfáticas ao afirmar que a ideia de que a Educação Infantil é um contexto livre de discriminação e preconceito racial é uma falácia. De acordo com a carta, “Os estudos de mestrado e de doutorado que tratam das relações raciais na faixa de 0 a 6 anos apontam que há muitas situações de discriminação que envolvem crianças, professores, profissionais de educação e famílias” (idem, p. 9). A publicação afirma ainda que o pensamento racial começa a se constituir desde muito cedo nas crianças, sendo elas absolutamente capazes de perceber características físicas tais como a cor da pele e o tipo de cabelo na Educação Infantil. Sendo assim, cabe ao professor proporcionar às crianças experiências positivas de reconhecimento e acolhimento das diferenças, visando ao combate da cultura de preconceito que ainda perdura em nossa sociedade.

Ainda que a turma observada estivesse, até o final de nossa pesquisa de campo, isenta de demonstrações de preconceito e discriminação racial, a atitude da mãe de Luísa, relatada acima, lembra-nos que o preconceito racial persiste em nossa sociedade, podendo ocorrer em qualquer idade e em qualquer ambiente. Portanto, faz-se necessário que os

profissionais da Educação Infantil estejam atentos, a fim de construir culturas de inclusão em suas turmas e de construir com as crianças sentidos e significados positivos para as diferenças (de quaisquer tipos, não apenas raciais) entre elas.

Retomando a ocasião da troca de sapatos, o desconforto de Kátia na situação pode ser justificado pelo fato de as crianças terem compartilhado objetos de uso pessoal e, sobretudo, pelo fato de ela não ter visto o ocorrido (embora o fato possa ter acontecido na van, já que eu também não percebi a troca na UMEI). A reação de Kátia indica que ela recebeu ter sua autoridade e profissionalismo colocados em xeque naquele momento. Como ela, tão atenta, poderia não ter percebido uma troca assim? No entanto, Corsaro (1985, 2005), a partir da teoria de Goffman⁶¹ sobre ajustes secundários, lança luz sobre esse desafio de perceber tudo o que acontece entre as crianças, no contexto educacional, ao discorrer sobre a “subvida (*underlife*) da Educação Infantil”. De acordo com Corsaro,

Uma subvida é um conjunto de comportamentos ou atividades que contradizem, desafiam ou violam as regras de uma organização ou instituição social específica ou as normas oficiais. A subvida existe em paralelo e em reação a essas normas institucionais pré-escolares que influenciam a autonomia infantil. Nesse sentido, a subvida é uma parte essencial da identidade grupal das crianças (2005, p. 172).

Ou seja, os ajustes secundários que as crianças precisam fazer para lidar com as normas institucionais e a autoridade adulta dão origem a essa “subvida” na Educação Infantil. Para além de lidar com as regras instituídas, a subvida consiste em as crianças encontrarem maneiras de burlar essas regras para satisfazer seus interesses pessoais. A troca de sapatos entre Camila e Luísa, sem que fosse notada por nenhum adulto, insere-se no âmbito da subvida da turma Romeu e Julieta. Sendo assim, é totalmente compreensível que nenhum adulto tenha se dado conta do ocorrido. Assim como o caso da troca de sapatos, diversas outras atividades constituíam a subvida do grupo (principalmente trazer de casa objetos proibidos na instituição, como brinquedos muito pequenos e moedas, conforme observamos várias vezes). Desse modo, muito embora a professora Kátia seja atenta e rigorosa quanto ao cumprimento das regras, a subvida da turma existe e sempre vai existir, independentemente do seu nível de atenção, pois faz parte da relação que as crianças estabelecem com as normas e com a autoridade adulta.

⁶¹ GOFFMAN, E. *Asylums*. Garden City, NJ: Anchor, 1961.

Podemos afirmar ainda que esse evento se constituiu como um *rich point* (AGAR, 1984), posto que houve um choque entre as percepções das crianças e as das famílias e professora sobre o ocorrido. Para as famílias e para a professora, objetos de uso pessoal não devem ser emprestados, mas, para as crianças, isso não estava claro. Emprestar sapatos era como emprestar brinquedos. A brincadeira das meninas nos remete à amizade que estavam construindo e relaciona-se diretamente às concepções de amizade que a própria professora Kátia compartilhava com as crianças, uma vez que ela reforçava sempre a importância de as crianças se ajudarem, emprestarem materiais e brinquedos e brincarem juntas. Ou seja, a troca de sapatos entre Camila e Luísa indica que elas estavam se apropriando efetivamente dessas significações atribuídas por Kátia (e por Érica também) às relações de amizade. No episódio da troca de sapatos, as duas crianças simplesmente agiram como atores sociais, fazendo as coisas acontecerem, aparentemente de forma independente. Dizemos *aparentemente independente* porque, conforme vimos, essa troca de sapatos, embora realizada entre as crianças, estava inserida no contexto mais amplo da turma.

Outro momento que ilustra a amizade entre Camila e Luísa se deu no dia 29/03/16, quando Camila disse para mim: “Ela é minha amiga” (mostrando Luísa). Conforme mencionamos, as professoras Kátia e Érica abordavam com frequência questões relacionadas à convivência entre as crianças, reforçando a importância de serem “bons amigos”. Kátia frequentemente cantava com eles a música abaixo:

Boa tarde, coleguinhas

Como vão?

Legal! (2x)

Faremos o possível para sermos bons amigos

Boa tarde, coleguinhas

Como vão?

Legal!

Sempre que cantavam essa música, como nos dias 04/02/16 e 24/02/16, Kátia perguntava às crianças: “Como podemos ser bons amigos?”. Normalmente as crianças respondiam com exemplos do que não podiam fazer, como: “Não pode bater”. Kátia então

dava exemplos positivos, tais como: “Dividir e emprestar os brinquedos e materiais”, “Ouvir quando o colega estiver falando”, “Brincar junto” etc. Aos poucos, foi possível perceber as crianças se apropriando dessas falas, tanto que Camila e Luísa chegaram ao ponto de trocar seus sapatos.

À medida que o semestre foi caminhando, percebemos que as crianças da turma Romeu e Julieta começavam a fazer referências explícitas às relações de amizade que estavam construindo. Tal qual Camila fez em relação à Luísa em 29/03/16, afirmando que Luísa era sua amiga e abraçando-a, a partir do dia 12/04/16, notamos que algumas crianças começaram a demonstrar mais carinho e afeição em relação a alguns colegas, em especial, à Priscila. No dia 12/04/16, Camila e Luísa correram para abraçar Priscila assim que ela chegou à UMEI. Gestos afetuosos como esse e frases como “(Priscila) é meu/minha amigo/a”; “Você é meu/minha amigo/a, (Priscila)?” se repetiram inúmeras vezes até o fim do semestre letivo, envolvendo outras crianças da turma e até mesmo a mim.

No dia 10/05/16, Rodrigo se aproximou de Priscila e disse: “Você é minha amiga?”. Ela balançou a cabeça afirmativamente. Eles então se abraçaram e Jeferson, que estava próximo, também se juntou ao abraço. No dia 17/05/16, enquanto esperavam os pais para ir para casa, Priscila e Davi trocaram um abraço carinhoso, sem nada dizer.

No final do mês de maio e princípio do mês de junho, Débora teve pneumonia e ficou vários dias sem ir à UMEI. Quando ela retornou, em 06/06/16, a professora a acolheu com um abraço afetuosos. Imediatamente, Isabela se aproximou, deu um abraço apertado na colega e disse: “Senti sua falta”. Na sequência, João chegou à sala e foi acolhido por Rafaela, criança que ingressou na UMEI em 06/05/16, e que rapidamente se inseriu nas práticas culturais do grupo. No mesmo dia, pouco depois, Priscila chegou e várias crianças correram para abraçá-la: Luísa, Isabela, Camila e Rafaela. Isabela então disse: “Priscila, você é minha amiga?”, ao que Priscila respondeu balançando a cabeça afirmativamente. Por fim, Débora abraçou Isabela, sem nada dizer para a colega.

Em relação a minha posição como pesquisadora, algumas crianças parecem ter me percebido como parte do grupo de crianças, referindo-se a mim como uma amiga. Em

10/05/16, por exemplo, Luísa se aproximou e afirmou: “Você é minha amiga”. Algo semelhante aconteceu no dia 17/05/16, durante uma atividade de pintura:

15h04 – Sofia volta para perto de mim: “Vou sentar pertinho de você”. Depois: “Eu gosto de você”. Eu: “Eu também gosto de você”. Sofia: “Eu gosto muito de você!” E sorri.

17/05/16 – anotações do diário de campo

No dia 01/06/16, durante o ensaio da quadrilha, Luísa acenou para mim com a mão e exclamou: “Ei, amiga!”. Frequentemente, durante os momentos de transição entre ambientes, alguma criança me convidava para ir ou perguntava se eu também iria com a turma (ao parquinho, ao refeitório etc.), como Débora fez no dia 16/02/16, quando eles faziam fila para ir ao parquinho: “A gente vai ali, mas volta. Você vem?”. Outras crianças tiveram atitudes semelhantes ao longo da pesquisa de campo, principalmente Luísa, Gabriel, Jeferson, Sofia e Gabriela, mas Débora era a que mais se preocupava em me convidar para permanecer sempre com eles.

Conforme podemos perceber a partir dos vários exemplos acima, as crianças da turma Romeu e Julieta estavam se apropriando efetivamente das concepções de amizade/amigo compartilhadas com a turma pelas professoras Kátia e Érica, a ponto de começarem a nomear essas relações e a se preocupar em reafirmá-las, com a pergunta recorrente: “Você é meu/minha amiga?”. Dada a importância desse aspecto para o grupo, decidimos realizar uma entrevista individual com as crianças para tentar acessar suas concepções de amizade/amigo.

As entrevistas foram realizadas nos dias 21, 22, 28/06/16 e 12/07/16. Durante o processo, apresentávamos às crianças as fichas com os nomes e fotos de todos os colegas (as mesmas fichas que a professora Kátia usava para fazer a chamada) e fazíamos as seguintes perguntas:

Você conhece todas estas crianças das fichas? Quem são?

Mostra pra mim quem são os seus amigos ou amigas.

Por que estas crianças são seus amigos ou amigas?

O que é ser amigo?

O que amigos fazem?

O que amigos fazem juntos?

O que a gente faz para ser amigo de alguém?

Tem algum amigo que você mais gosta/que é o mais legal/ que é o mais especial?

Por que (nome da criança) é seu/sua melhor amigo/amiga?

Roteiro da entrevista sobre *amizade*

Algumas crianças compreendiam rapidamente as questões e eram capazes de verbalizar suas percepções, não sendo necessário usar todas as perguntas do roteiro. Várias, no entanto, tinham dificuldade em explicar por que determinadas crianças eram suas amigas e outras não. Nesses casos, tentávamos acessar sua compreensão geral sobre as relações entre amigos, recorrendo às perguntas sobre o que amigos fazem juntos e o que fazemos para ser amigos de alguém. Diversas crianças, ao começar a selecionar as fichas dos amigos, terminavam por pegar todas as fichas e afirmavam, ao serem questionadas, que todas as crianças eram suas amigas. Essa afirmação nos remete ao fato de que os grupos estáveis de amizade, conforme constatamos durante as observações, ainda eram raros na turma.

Selecionamos alguns trechos das entrevistas que nos permitem compreender melhor as significações que as crianças da turma Romeu e Julieta estavam atribuindo às relações de amizade. Os nomes marcados com asterisco (*) são das crianças que consideraram todos os colegas como amigos:

Isabela: *Amigo brinca com o outro; Eu gosto tanto da Priscila! (abraçando a ficha com o nome da colega); A Priscila pode ficar em cima porque ela é minha melhor amiga.*

****Débora:*** *A professora Kátia...ela é amiga de todo mundo; Ele [Davi] me empresta as coisas que ele traz de casa.*

Camila: *Ela [Priscila] sempre brinca comigo; Elas são as mais lindas (referindo-se às melhores amigas que ela mencionou na entrevista: Luísa, Priscila e Isabela).*

Priscila: *Quando brinca no parquinho; Ele [João] não gosta de mim (Priscila não conseguiu explicar o porquê. Interessantemente, Priscila foi considerada como amiga por João em sua entrevista).*

**Luísa: Porque tem que ser [amigo]; Não é pra bater, é pra ser amigo; [Amigo] brinca, cuida dos colegas; O Gabriel brinca de trenzinho; Amanhã você vai na minha casa também, Lilian.*

**Sofia: [Amigo] ajuda a guardar brinquedo; vê desenho; lê livro.*

Danilo: Não pode bater.

**Rafaela: Amigo faz pra brincar.*

Rodrigo: Eles brincam;

**Davi: Eu gosto de todo mundo; Eu posso brincar com eles; Brinca junto; Brinca direitinho; Monta lego, castelo.*

**Jeferson: Brinca; No carrossel...na casa...no trenzinho.*

Marcela: Abraço.

João: É amigo; Não é amigo (repetiu as frases inúmeras vezes, apontando para os dois grupos de fichas que ele separou); Lívia ajuda.

**Miguel: Eles vão na minha sala; Brinca.*

Guilherme: Amigo faz carinho.

Entrevista com as crianças sobre *amizade*

Como podemos perceber a partir dos trechos acima, em síntese, para as crianças da turma Romeu e Julieta, amigos são aqueles que *brincam, ajudam, cuidam e emprestam as coisas*, exatamente os aspectos que eram mais reforçados por Kátia e Érica no dia a dia com as crianças. Notamos em algumas falas referências a “não bater”, como nos casos de Danilo e Luísa, remetendo ao comportamento de algumas crianças, como Jeferson. Durante a entrevista, chamou-nos a atenção a agilidade de Isabela para separar as fichas entre *amigos* e “*não amigos*”. Embora ela não tenha conseguido verbalizar muitas de suas percepções, sua linguagem corporal durante a entrevista indicou que ela tinha uma compreensão muito clara de quem eram seus amigos na turma. De maneira semelhante, João, que ainda estava se apropriando da linguagem verbal e costumava produzir frases curtas ou palavras isoladas, também foi ágil e assertivo na separação dos grupos. O exemplo de João nos remete a uma associação frequente e insuficiente feita tanto por leigos quanto por profissionais da educação entre *linguagem verbal* e *compreensão*. João tinha limitações para expressar

verbalmente suas ideias, mas demonstrou ter uma compreensão muito clara do termo *amigo*. Tal qual Isabela, ele foi muito ágil na separação das fichas e, para todas as perguntas da entrevista, dava a mesma resposta: “É amigo. Não é amigo”, apontando para os dois grupos de fichas.

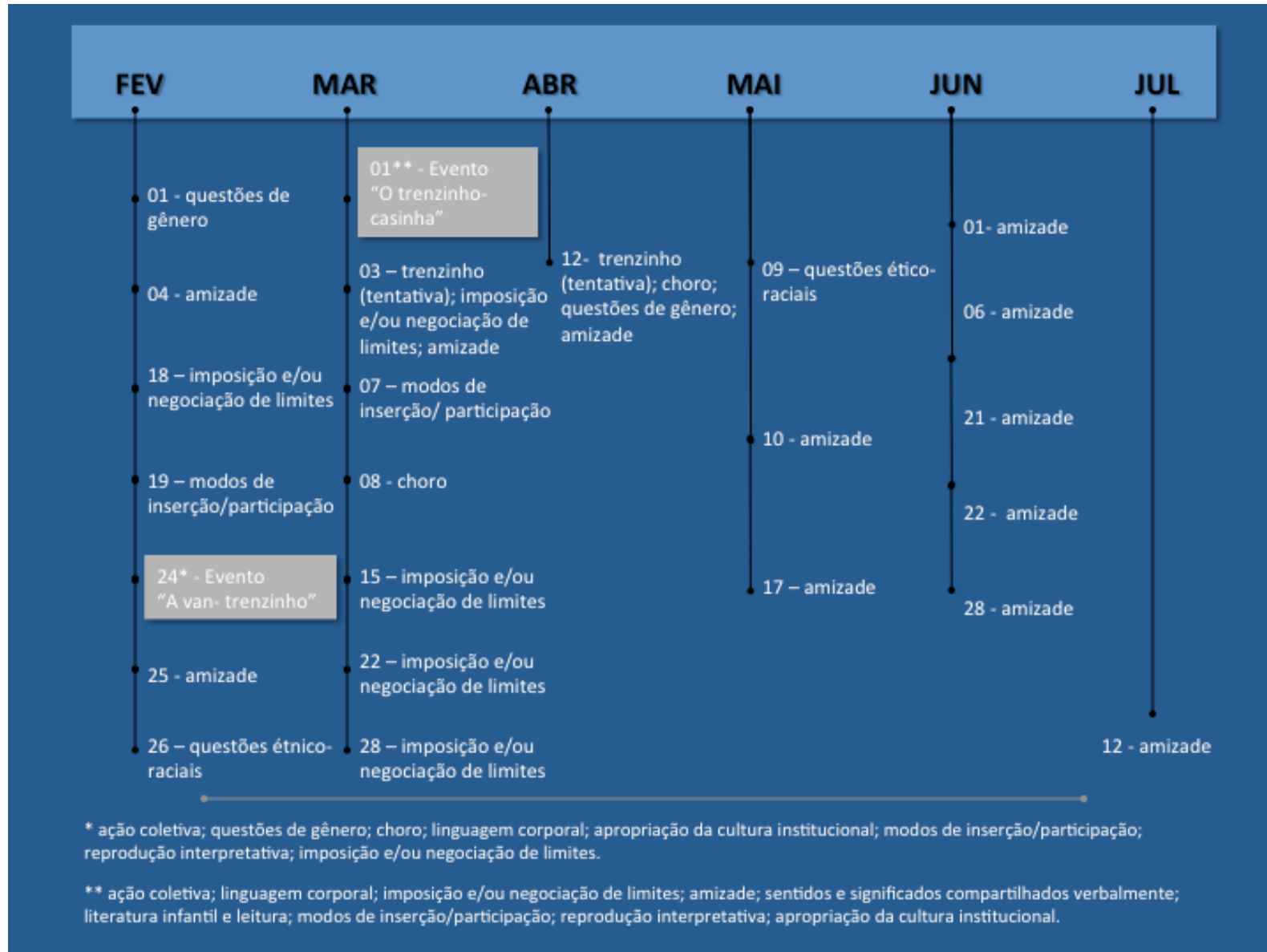
Destacamos também dois aspectos presentes nas falas de Débora e Luísa, respectivamente: “A professora Kátia...ela é amiga de todo mundo” e “Porque **tem** que ser [amigo]”. A fala de Débora indica claramente que a professora Kátia é percebida como um modelo. Se ela é amiga de todo mundo, logo as crianças também devem ser. Débora foi uma das crianças que considerou todos os colegas como amigos. De modo semelhante, a fala de Luísa pode indicar que ela compreende “ser amigo” como parte do protocolo institucional, já que é algo constantemente reforçado pelas professoras. Essa percepção de Luísa pode indicar que talvez ela ainda não tenha a compreensão de que a amizade envolve uma escolha, uma construção e não se restringe a uma regra institucional. Por outro lado, pode indicar também que ela sabe distinguir um amigo de um colega, tanto que demonstrava mais afeto por alguns colegas do que outros, mas, no âmbito institucional, entende que precisa ser amiga de todo mundo, porque essa condição é frequentemente reforçada pelas professoras. Nesse caso, não é possível saber se ela agiu conforme suas afeições ou respondeu dentro do protocolo.

Outro aspecto interessante dessa entrevista foi a participação de Jeferson. Além de considerar todas as crianças da turma como amigos, ele menciona brincar “na casa” e “no trenzinho” como atividades que amigos fazem juntos, remetendo aos eventos analisados neste capítulo. Além disso, 13 das 17 crianças mencionaram Jeferson como “amigo” em suas entrevistas, indicando, a exemplo do que aconteceu ao final do evento “O trenzinho-casinha”, quando duas crianças o convidaram para descer para o parquinho, que as relações de amizade ainda eram bastante fluidas na turma, posto que, conforme constatamos ao longo de nosso semestre em campo, as crianças estavam começando a se apropriar dessa prática cultural e, por isso, os laços estáveis de amizade ainda eram raros. Ou seja, apesar de Jeferson ainda estar se apropriando dos modos de se relacionar com os colegas, de modo a compartilhar espaços e brinquedos de forma harmônica, sem ter que recorrer a gritos, choros ou agressões físicas, ele foi considerado como “amigo” pela maioria das crianças.

Ao longo deste capítulo, foi possível perceber a enorme importância das interações sociais para a constituição cultural das crianças da turma Romeu e Julieta. As análises dos eventos “A van-trenzinho” e “O trenzinho-casinha” e suas relações com o contexto mais amplo da turma lançaram luz sobre aspectos muito significativos da dinâmica das interações sociais na Educação Infantil e dos processos de apropriação cultural que acontecem nesse ambiente. Organizamos as ocorrências das práticas culturais abordadas neste capítulo na linha do tempo abaixo, indicando as datas de cada categoria de análise mencionada neste trabalho, no período entre fevereiro e julho de 2016, quando foram realizadas as observações na UMEI Monteiro Lobato (Figura 4.56)⁶².

⁶² As categorias identificadas ao longo das análises dos eventos “A van-trenzinho” e “O trenzinho-casinha” foram detalhadas logo abaixo da linha do tempo por restrições de espaço.

Figura 4.56: Distribuição das categorias de análise ao longo do semestre de observações. Fonte: Elaborado pela pesquisadora.



A linha do tempo acima torna mais evidente a difusão e a recorrência das categorias de análise ao longo do semestre de observações, reforçando a importância da permanência estendida em campo. Foi essa permanência estendida que viabilizou a identificação de práticas culturais recorrentes e tornou possível estabelecer relações entre os eventos analisados e a história e o contexto mais amplos da turma.

Em síntese, as análises desvelaram a riqueza das culturas de pares e o quanto elas podem nos dizer sobre como as crianças estão se constituindo como seres sociais na Educação Infantil e fora dela.

Desse modo, nossa pesquisa reforça a importância da presença e observação atentas dos professores da Educação Infantil com as crianças, pois observá-las, sobretudo enquanto interagem entre si, é uma maneira efetiva de melhor compreendê-las: quem são, quem estão se tornando, como estão se apropriando da cultura institucional, como estão intercambiando a cultura local construída na Educação Infantil e a cultura mais ampla em que estão inseridas, quais são suas necessidades, como estão estabelecendo relações sociais e laços de amizade, como estão se apropriando de questões importantes para o convívio social (tais como questões de gênero, questões étnico-raciais etc.). Enfim, as possibilidades são tão variadas quanto as questões que podem emergir nas culturas de pares, conforme observamos neste trabalho.

Finalizadas as análises, passaremos, a seguir, às considerações finais.

CHEGANDO AO DESTINO: algumas histórias *para* contar e outras tantas *por se* contar

Embora a jornada tenha sido rica em experiências, toda viagem chega ao fim. É hora de desembarcar do trem.

Neste capítulo final, sintetizaremos os principais pontos discutidos ao longo desta dissertação. Primeiramente, retomaremos as teorias que fundamentaram nossas análises, pontuando suas principais contribuições para nossas reflexões. Em seguida, revisitaremos nossas escolhas metodológicas, também dialogando com o percurso e os percalços reais da pesquisa. Na sequência, discorreremos sobre as principais conclusões a que chegamos a partir deste estudo. Por fim, sugeriremos alguns percursos possíveis para outras pesquisas que venham a ser realizadas no âmbito da Educação Infantil.

A BAGAGEM NA VIAGEM: as teorias na prática

Finalizado nosso percurso de pesquisa, podemos afirmar que as correntes teóricas que embasaram as análises dos dados trouxeram *insights* valiosos, que contribuíram para a nossa compreensão dos mesmos.

De modo particular, à luz da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, foi possível apreender a natureza cultural do desenvolvimento do homem, ao analisarmos as interações sociais na turma pesquisada. Para Vigotski (1931), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que distingue a espécie humana das demais, está vinculado ao processo de apropriação cultural, uma vez que é a partir do contato com e da apropriação da cultura em que estamos inseridos que nos tornamos de fato humanos. Segundo ele, as funções psíquicas superiores são relações sociais internalizadas. Na turma pesquisada, conforme abordado no capítulo 4, pouco a pouco as interações foram nos revelando as práticas culturais compartilhadas pela turma Romeu e Julieta e foi se tornando possível observar como as interações (entre as crianças e entre elas e os adultos) eram fundamentais para a apropriação dessas práticas pelas crianças.

De acordo com Pino (2005), referindo-se aos trabalhos de Vigotski, algo se torna um objeto ou prática cultural a partir da significação que os atores sociais lhe atribuem. Desse modo, percebemos que o significado cultural das coisas é produto da ação do homem. Ainda segundo Pino (2005), ao transformar as coisas em objetos ou práticas culturais, o homem transforma a si mesmo como ser cultural. As interações sociais da turma Romeu e Julieta

revelaram significações importantes atribuídas pelos atores sociais a elementos culturais, tais como o *choro*, por exemplo. Conforme já discutido, frequentemente o *choro*, naquela turma, recebia uma significação negativa, não sendo bem-vindo e as crianças demonstravam estar se apropriando dessa significação. Ao longo da pesquisa, tornou-se visível como toda a complexa rede de significações atribuídas às ações das crianças da turma Romeu e Julieta contribuía para a sua constituição como seres culturais e, portanto, como seres humanos. Podemos citar como exemplos, além do *choro*, as significações atribuídas às *relações de amizade* e *de gênero*, entre outras que mencionamos ao longo das análises. O modo como as crianças apropriavam-se dessas significações revelava suas tentativas de pertencimento e participação nas práticas sociais do grupo, conforme observado ao longo das análises no capítulo 4.

Os estudos de Vigotski (1931/2008) também nos ajudaram a compreender a dinâmica das brincadeiras entre as crianças. Foi possível constatar que as brincadeiras constituíam-se como atividades guia, pois, a partir delas, as crianças criavam possibilidades de desenvolvimento (*zona de desenvolvimento iminente*). Isso acontecia porque, conforme afirma Vigotski, nas brincadeiras, as crianças estão sempre à frente de seu comportamento cotidiano. Quando as crianças da turma pesquisada se interessaram, por exemplo, pela casa de Jeferson e resolveram também construir uma casa com cadeiras, elas inicialmente não sabiam como fazer. Isabela, na ocasião, chegou a verbalizar a sua frustração por não saber “fazer casa”. No entanto, juntas, as crianças foram capazes de interagir e construir uma casa semelhante à de Jeferson.

Ainda sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento das crianças, Vigotski afirma que, durante as brincadeiras, conforme observamos ao longo da pesquisa, são os sentidos atribuídos aos objetos e às coisas que interessam às crianças: uma fila de cadeiras pode ser uma van ou um trenzinho. Uma criança pode ser maquinista de um trem, motorista de uma van, ou mãe de um bebê, a depender do enredo em construção, conforme vimos no capítulo 4. Vale ressaltar que, ao atribuírem às cadeiras da sala, por exemplo, o sentido de assentos de uma van, ou de um trem, as crianças sabiam que as cadeiras permaneciam sendo cadeiras, posto que a realidade natural das coisas não muda. No entanto, o significado cultural (ou o sentido) das cadeiras durante as brincadeiras se alterava para satisfazer às necessidades das crianças.

Sobre essas necessidades, foi possível observar, conforme afirma Vigotski (1931/2008), que as brincadeiras de faz-de-conta visavam a satisfazer os desejos irrealizáveis generalizados das crianças, por meio da imaginação. Ou seja, também relacionavam-se diretamente à dimensão afetiva. Isso pôde ser observado, por exemplo, na necessidade de Sofia manter-se no controle da brincadeira de van e na determinação de Jeferson para construir uma casa e isolar-se nela. Tanto Sofia quanto Jeferson usaram as brincadeiras de faz-de-conta para lidar com seus afetos em relação a situações estressantes que enfrentavam: ela, nas longas jornadas que passava no escolar, e ele, dividido entre três casas, sem talvez sentir-se pertencente a nenhuma delas.

A outra corrente teórica que fundamentou nossas análises foi a Sociologia da Infância. Conforme já mencionado, o principal ponto de convergência entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Sociologia da Infância é o fato de ambas defenderem o papel ativo da criança durante seu processo de desenvolvimento, que, de acordo com as duas correntes, dá-se por meio das interações sociais que a criança estabelece (com adultos ou com outras crianças). Isso posto, nosso argumento é que as rotinas das culturas de pares, conceito da Sociologia da Infância, proporcionam às crianças possibilidades de desenvolvimento (que Vigotski denominou *zona de desenvolvimento iminente*) por meio das interações sociais. Logo, o desenvolvimento das crianças (para a Psicologia Histórico-Cultural) e os processos de apropriação e (re)produção cultural (para a Sociologia da Infância) estão ancorados nas interações sociais. Ou seja, dependem delas.

Nossa decisão de aliar as duas correntes deve-se a algumas diferenças entre elas. Essas diferenças, ao nosso ver, tornam-nas complementares. Por exemplo, enquanto Vigotski dedicou-se bastante a estudar o desenvolvimento individual da criança, mesmo que ancorado no contexto coletivo, a Sociologia da Infância focalizou a dinâmica de construção de significados comuns por grupos de crianças. A essa dinâmica a sociologia denominou “ação coletiva”. Ao longo de nossas análises, foi possível perceber claramente a importância dessas dinâmicas para o desenvolvimento das crianças. Os momentos de ação coletiva que observamos na turma Romeu e Julieta constituíram-se como eventos representativos das práticas culturais compartilhadas por aquele grupo. Percebemos que, a partir dos momentos de ação coletiva, as crianças estavam atribuindo sentidos e significados às práticas culturais, apropriando-se delas, reproduzindo-as e produzindo novas práticas também. Se para Vigotski as interações são possibilidades de apropriação/reprodução cultural e constituição

do ser humano, para a Sociologia da Infância, elas também se configuram como oportunidades para a produção cultural coletiva. As crianças, segundo a sociologia, são tanto produtoras quanto consumidoras de processos culturais e, portanto, contribuem para mudanças culturais. Na turma pesquisada, as crianças produziram uma nova maneira de brincar com o brinquedo *Passa Formas*, por exemplo. Essa mudança iniciada pelas crianças eventualmente foi incorporada à rotina pela professora.

Um aspecto importante da Sociologia da Infância diz respeito à extensa gama de trabalhos empíricos realizados nos mais diversos contextos sociais por onde a criança transita, algo que talvez Vigotski não tenha tido tempo suficiente para desenvolver. Por ser uma corrente relativamente recente, também, os estudos da Sociologia da Infância estão em franca expansão. Desse modo, os conceitos dessa corrente que utilizamos quando da análise dos dados favoreceram nossa compreensão dos mesmos. Discorreremos brevemente sobre eles, a seguir.

Crianças, infâncias, ator social, agência, cultura de pares e reprodução interpretativa

Compreender as crianças como membros ativos de suas infâncias e da sociedade, conforme propõe a Sociologia da Infância, deslocou o nosso olhar para os processos de produção das culturas de pares, aproximando-nos dos mundos infantis e dos modos de as crianças interpretarem o mundo adulto. Essa perspectiva nos auxiliou a percorrer a trajetória da pesquisa de campo com os olhos e ouvidos atentos para a agência social das crianças, relacionando-a o tempo todo ao contexto mais amplo da turma, da instituição e da sociedade. Entendemos que, quando as famílias das crianças mencionaram atitudes que os filhos têm em casa e que eles reconheciam que haviam sido apropriadas no contexto da UMEI, tais como falar para os pais que não podem desperdiçar água, que é preciso economizar energia ou que se deve usar “com licença” e “por favor” (conforme excertos da entrevista com as famílias discutidos na introdução desta dissertação), as crianças estão agindo como atores sociais, ao mesmo tempo em que contribuem para a produção das sociedades adultas.

Também constatamos ao longo desta pesquisa, conforme os estudos de Corsaro (1985, 2005, 2011), que as crianças participam o tempo todo das duas culturas: a cultura infantil, por meio da cultura de pares, e a cultura adulta. E essas culturas se relacionam de

maneira dialógica, pois se retroalimentam. O conceito de *reprodução interpretativa*, de Corsaro, auxiliou-nos a compreender como as crianças da turma Romeu e Julieta se apropriavam de forma ativa e criativa das práticas culturais do mundo adulto, tais como as relações de afeto entre pais e filhos, as questões de gênero, as regras institucionais etc. Tornou-se bastante claro ao longo deste trabalho que a apropriação não se dá de forma passiva, como uma mera imposição ou transmissão das práticas culturais pelos adultos, mas que as crianças se utilizam da reprodução interpretativa na ação social para lidar com os limites e possibilidades que a estrutura social cria para elas no contexto da Educação Infantil. Desse modo, elas contribuem para a reprodução, mas também para a expansão da cultura adulta. Isso pôde ser percebido quando a professora Kátia incorporou à rotina uma “subversão” criada pelas crianças no modo de brincar com o *Passa Formas*, bem como nos exemplos de repercussão do trabalho da UMEI, que as famílias mencionaram durante a entrevista que realizamos com elas.

Ao longo desta pesquisa também foi possível compreender por que a Sociologia da Infância fala em *infâncias*, no plural. De fato, embora a infância seja uma categoria estrutural geracional, ela não é universal, posto que é constituída pela justaposição de fatores culturais, sociais e históricos. Mesmo investigando um contexto local, a UMEI Manacás, e o micro contexto da turma Romeu e Julieta, podemos supor que as 17 crianças da turma não compartilhavam estritamente a mesma infância, pois estavam inseridas em contextos, sobretudo sociais e culturais, distintos. Em uma mesma turma, havia crianças que habitavam imóvel próprio, com espaço de lazer, em área de classe média da região e crianças que moravam “de favor”, em imóvel cedido por algum familiar, na área de classe baixa (morro, como alguns pais se referiam ao local de moradia); havia também crianças com famílias estruturadas de formas distintas (como pais divorciados com dinâmicas instáveis de compartilhamento da guarda dos filhos e uma criança cujo pai estava preso, por exemplo); havia crianças que circulavam por outros meios sociais, como escolinhas de dança e natação, e crianças cujos únicos contatos sociais fora da família aconteciam na UMEI.

A VIAGEM: Percursos e percalços do trajeto escolhido

Toda viagem, por mais planejada que seja, está sujeita a imprevistos e surpresas. Com o nosso percurso de pesquisa não foi diferente. No entanto, o fato de termos começado os contatos com a SMED e com as UMEIs com bastante antecedência e optado

por uma pesquisa de caráter etnográfico, que pressupõe um processo de investigação dinâmico e flexível, tornou cada percalço uma parte relevante do percurso.

Um ponto positivo foi a receptividade com que nossa pesquisa foi acolhida na UMEI Monteiro Lobato. Isso se deu, entre outros motivos, pela coincidência de Letícia, vice-diretora da UMEI, ter sido diretora da instituição onde a minha orientadora, Vanessa Neves, havia realizado sua pesquisa de doutorado. Desse modo, Letícia já conhecia nossa linha de trabalho. Além disso, nosso tema de pesquisa se mostrou relevante, pois, para a gestão pedagógica da UMEI, os processos de mediação construídos pela equipe de professores com as crianças ainda eram um desafio a ser superado. Sendo assim, Letícia e Márcia perceberam em nossa pesquisa potencial para avançar as discussões sobre esse aspecto da Educação Infantil.

No entanto, logo de início, esbarramos no tempo de experiência das professoras que a UMEI indicou para a pesquisa. Kátia e Érica possuíam, na ocasião, menos de 2 anos de experiência na Educação Infantil, abaixo dos 5 anos que desejávamos. Entretanto, para a nossa surpresa, a pouca experiência das professoras não impediu que observássemos, no trabalho delas, práticas pedagógicas conscientes, conforme ficou visível ao longo das análises no capítulo 4.

A escolha da etnografia como lógica de investigação foi decisiva para o trabalho de pesquisa que realizamos. Ela permitiu nos inserirmos no grupo pesquisado para melhor compreender quem eram os participantes, como interagiam e como construíam cotidianamente sua cultura. Acreditamos que a etnografia tenha se mostrado particularmente essencial na pesquisa com crianças, pois apenas entrevistas e questionários não revelariam a complexidade da constituição cultural delas.

A partir da observação das práticas culturais da turma Romeu e Julieta, foi possível tornar visíveis práticas comumente invisíveis para os membros do grupo, tais como o modo como as crianças estavam se apropriando e reproduzindo a cultura institucional ou o modo como estavam construindo suas relações de amizade. Além disso, a etnografia prevê uma perspectiva contrastiva, que nos possibilitou explicitar as relações entre os eventos analisados, bem como identificar pontos relevantes, ou seja, pontos em que diferenças de enquadre (entendimento) tornaram-se evidentes, revelando aspectos importantes das práticas culturais em construção na turma. Isso aconteceu, por exemplo, quando, no segundo evento analisado no capítulo 4, a professora Kelly não compreendeu que Jeferson

havia dado permissão à Sofia para entrar em sua casa, tirando todas as crianças de perto dele. Por fim, a perspectiva holística da etnografia permitiu-nos compreender as relações entre os eventos analisados e o contexto cultural mais amplo do grupo, relacionando local e global e dando-nos acesso ao processo de construção da história da turma. Conforme ficou claro no capítulo 4, utilizamos os dois eventos como um *telling case* (caso expressivo) para tornar visíveis as práticas culturais do grupo, buscando relacionar o tempo todo as práticas reveladas no *telling case* ao contexto mais amplo da turma Romeu e Julieta. O *telling case* foi particularmente importante para este trabalho, porque evidenciou a complexidade da dinâmica de constituição cultural das crianças que se estabelece a partir das interações sociais na Educação Infantil. Essa dinâmica ficou visível, por exemplo, no modo como as crianças relacionavam-se com o elemento “trenzinho”. Ele constitui-se um tema de brincadeiras de faz-de-conta em algumas ocasiões específicas, conforme discutido no capítulo 4, mas estava presente o tempo todo como elemento material nos brinquedos da sala e do pátio, nas músicas cantadas nos momentos de deslocamento das crianças dentro da UMEI e no imaginário do garoto Gabriel, amante de trens. Ou seja, os objetos culturais não estão isolados do todo. Pelo contrário, tornam-se objetos culturais exatamente por sua presença recorrente nas práticas culturais compartilhadas cotidianamente por um grupo.

A flexibilidade que a etnografia prevê também foi importante para decisões metodológicas que tomamos, depois que a pesquisa de campo já estava em curso. Conforme discutido no capítulo 3, iniciamos a pesquisa com um modelo de diário de campo, mas ele foi modificado, visando a possibilitar o registro de pré-categorias de análise que comecei a observar com o passar dos dias. Essas pré-categorias tornaram o trabalho de construção e análise dos dados mais profícuo. Também foram incluídos na segunda versão do diário campos para registro do dia da semana, número de crianças presentes no dia, número da página e número do dia de observações (1^o, 12^o etc). Essas decisões facilitaram o processo de organização e análise dos dados.

Além disso, o campo demandou outros ajustes, como por exemplo, estratégias para observar e filmar as crianças em espaços abertos (sobretudo parquinho). Como o espaço do parquinho era aberto e comprido, as crianças transitavam muito, tornando o trabalho de observação e filmagem bastante difícil. Desse modo, após algumas semanas de pesquisa, optamos por variar entre: observar uma criança específica ao longo de todo o horário de parquinho, identificar e observar grupos de interação, ou manter a câmera focada em

determinado brinquedo e observar como as crianças interagem com ele. Essa decisão facilitou a focalização dos eventos que ocorriam no parquinho, mas não solucionou totalmente os problemas. O fato de o espaço ser aberto e utilizado por três turmas simultaneamente produzia muito barulho. Sendo assim, por vezes era impossível ouvir o que as crianças diziam. Também não era viável acompanhá-las muito de perto, pois isso interferiria na liberdade que elas tinham para usufruir do parquinho, afetando a qualidade desses momentos. Sem contar que, na maioria dos dias de observação, fazia muito calor porque havia sol em grande parte da área do parquinho. Desse modo, optamos por observar o que as condições do espaço possibilitavam.

A escolha de registrar as observações em vídeo foi fundamental para este trabalho. Sem os registros, as análises ficariam prejudicadas, pois se baseariam exclusivamente nas observações e impressões de momento da pesquisadora. Os registros nos permitiram aprofundar as observações e impressões de momento registradas no diário de campo, por vezes ressignificando-as, pois nos vídeos era possível ver e/ou ouvir praticamente todas as ações dos participantes, algo inviável para qualquer pesquisador apreender *in loco*. Os registros também facilitavam a observação da linguagem corporal das crianças, sobretudo daquelas que se expressavam mais frequentemente pela linguagem corporal do que pela verbal. Conforme vimos no capítulo 4, a linguagem corporal era um recurso semiótico bastante utilizado nas brincadeiras da turma Romeu e Julieta e, sem os vídeos, a maior parte dessas ações passaria despercebida, porque não era fácil percebê-las durante as observações *in loco*. Além disso, os vídeos nos permitiram recuperar o início de cadeias de interações que resultaram, por exemplo, em momentos de ação coletiva. Nas ocasiões dos dois eventos que usamos como eixo de nossas análises no capítulo 4, só me dei conta dos movimentos de ação coletiva depois que eles já estavam em curso, não sendo possível, sem os registros em vídeo, compreender como haviam se iniciado. Certamente, várias coisas poderiam ser ditas a partir das impressões e anotações do diário de campo, mas não com o aprofundamento e a riqueza de detalhes que os registros em vídeo nos proporcionaram.

Outro aspecto metodológico importante foi o modo de transcrição dos eventos analisados. Ao utilizar descrições detalhadas das ações dos participantes e a transcrição das falas por meio de sinais, tentamos reproduzir com a maior exatidão possível as interações tais quais elas aconteceram, a fim de capturar os sentidos expressos pelas ações, pelas palavras e também pela entonação das palavras/frases. O formato das transcrições e o

modo de uso de *prints* das filmagens ao longo das análises também foram decididos a partir do que os dados demandavam. Por exemplo, na transcrição do evento “O trenzinho-casinha”, havia dois grupos distintos de interações acontecendo simultaneamente até um dado momento. A partir de determinado ponto, os dois grupos de interações tornaram-se um só. O quadro de transcrição seguiu essa mesma lógica, a fim de dar visibilidade a esse momento de confluência entre as interações. Sobre o uso das imagens, enquanto no evento “A van-trenzinho” consideramos suficiente agrupar as imagens principais de modo a tornar visível a dinâmica de desenvolvimento da brincadeira, no evento “O trenzinho-casinha” julgamos que isso não seria suficiente, dada a complexidade e diversidade das ações que aconteceram ao longo do evento. Desse modo, fez-se necessário utilizar um número maior de imagens distribuídas ao longo das transcrições, de modo a facilitar a compreensão das ações dos participantes.

Ainda sobre o caráter flexível e dinâmico da etnografia, permitindo/desencadeando reajustes metodológicos durante o processo de pesquisa, ele foi importante no que concerne às entrevistas com os participantes. Inicialmente, havíamos planejado entrevistar apenas as professoras da turma, individualmente, e as crianças, em pequenos grupos. No entanto, o contato com o campo gerou a necessidade de também entrevistarmos as gestoras pedagógicas da UMEI e as famílias das crianças. Além disso, a entrevista com as crianças teve sua temática e estrutura alteradas. A partir da observação da relevância da categoria *amizade* para as crianças da turma, decidimos entrevistá-las individualmente sobre o tema. As quatro entrevistas contribuíram de modo significativo para a construção e análise dos dados desta pesquisa e foram utilizadas ao longo da dissertação.

É mister mencionar também a relação das crianças com os instrumentos e com a própria pesquisa. A partir de nossa experiência, é possível afirmar que fazer pesquisa **com** crianças é afetar e afetar-se, em um processo dialógico. A interação das crianças com a câmera filmadora (como quando Jeferson conversava com sua imagem no visor), com o diário de campo (quando as crianças pediam para escrever ou desenhar nele), com o meu celular (quando pediam para tirar fotos ou serem fotografadas) e comigo mesma como pesquisadora (quando perguntavam o que eu fazia, o que eu escrevia e por que escrevia) e, durante aquele semestre, membro da turma Romeu e Julieta (quando me convidavam para as atividades ou compartilhavam comigo suas histórias), também fizeram parte da construção dos dados, conforme abordamos nos capítulos 3 e 4. De modo especial,

destacamos novamente a decisão de fazer a entrevista individual com as crianças sobre *amizade*, baseando-nos no significado que o tema estava adquirindo para elas, e, também, a dinâmica de convidar as crianças para fotografarem seu espaço preferido na UMEI – decisão baseada no interesse crescente de algumas crianças em utilizar o meu celular para tirar fotos. Essas fotos também tornaram-se parte da pesquisa **com** as crianças, tendo sido utilizadas no capítulo 3 para apresentar a estrutura física da UMEI Monteiro Lobato.

Finalizando o tema dos percalços metodológicos, um dos desafios da pesquisa com as crianças foi não perder de vista as crianças “invisíveis”. Naturalmente, em um grupo com 17 crianças, chamam mais a nossa atenção as crianças com perfil mais ativo, interativo e falante, em detrimento das crianças que são mais tímidas ou que utilizam menos a linguagem verbal, por exemplo. É importante destacar que, embora algumas das crianças tenham aparecido bem pouco nas transcrições, como é o caso de Danilo, Marcela, Miguel, Guilherme e Rafaela, isso não significa que elas não participavam ativamente das atividades. No caso de Danilo, ele tinha um índice de ausências extremamente elevado, chegando a perder uma média de 7 a 8 dias letivos em 10. Desse modo, ele esteve ausente da grande maioria dos dias de observação e, mesmo quando esteve presente, tinha dificuldade para estabelecer laços com as outras crianças, certamente devido ao fato de que seu contato com elas era mínimo. Toda vez que Danilo retornava à UMEI depois de várias ausências, ele perguntava novamente meu nome, pois não conseguia gravá-lo. Rafaela era muito ativa e participativa, mas entrou na UMEI em maio, após os dois eventos centrais que estruturaram nossas análises. Miguel e Guilherme eram bastante ativos e participativos também, mas utilizavam menos a linguagem verbal do que a maioria das crianças, além de falarem baixo – não por não terem desenvolvido suficientemente a linguagem verbal, mas talvez por terem perfis mais tímidos/calados. Marcela, por sua vez, conforme já discutido, ainda estava se apropriando da linguagem verbal e raramente a utilizava durante as atividades, principalmente até meados do semestre, quando passou a se arriscar mais, sobretudo nas interações com os colegas. O fato de ela quase não se expressar verbalmente contribuía para a sua “invisibilidade” na turma e na pesquisa, pois as falas das crianças acabavam por sobrepor-se à maioria das ações dela. No entanto, vale reiterar que a participação de todas essas crianças existia e era relevante para o grupo, contribuindo para a sua constituição cultural. O que variava eram suas formas de expressão e participação, bem como a nossa capacidade de percebê-las. Enquanto grande parte das crianças já conseguia se expressar

verbalmente, iniciar e manter diálogos, algumas estavam em processo de apropriação dessa linguagem.

AS PAISAGENS: Um baú de histórias para compartilhar

É grande o desafio de sintetizar as conclusões a que chegamos ao final desta pesquisa, dada a complexidade revelada pelos dados analisados no capítulo 4. Algumas já foram mencionadas acima, ao retomarmos os aspectos teóricos e metodológicos, pois, uma vez em campo, não é mais possível dissociar teoria-metodologia-dados.

A partir desta pesquisa e fazendo referência aos objetivos iniciais do nosso trabalho, é possível afirmar que é precisamente entre limites e possibilidades de ação social que se estrutura o processo de desenvolvimento e constituição cultural das crianças da turma Romeu e Julieta. Ao longo de nossa pesquisa de campo, foi possível identificar, a partir das interações sociais entre as crianças e entre elas e as professoras, aspectos significativos das práticas culturais da turma, que se tornaram nossas categorias de análise, conforme capítulo 4: *ação coletiva, amizade, questões de gênero, choro, linguagem corporal, sentidos e significados compartilhados verbalmente, apropriação da cultura institucional, imposição e/ou negociação de limites, reprodução interpretativa, modos de inserção/participação, literatura infantil e leitura, e questões étnico-raciais.*

A pesquisa na UMEI Monteiro Lobato nos levou a ressignificar a nossa compreensão dos desdobramentos que os limites podem acarretar em uma turma de Educação Infantil. Se, ao iniciar a pesquisa, tendíamos a pensar os limites em termos de barreiras à ação social das crianças, a pesquisa de campo nos revelou, tal qual afirma James (2005), que a agência das crianças diz respeito exatamente a sua capacidade de agir dentro dos limites existentes. Essa reflexão nos levou a uma melhor apreensão da categoria *imposição e/ou negociação de limites*, que inicialmente havia sido identificada nas notas de campo apenas como “limites”. Ao longo das análises apresentadas no capítulo 4, torna-se bastante claro como as crianças agem e reagem aos limites que lhes são impostos, negociando com quem estabelece esses limites (adultos ou pares) ou mesmo subvertendo-os, buscando novas possibilidades de ação apesar dele. Isso fica bastante evidente na determinação de Camila e Luísa para encontrar cadeiras para a casa que desejam construir, apesar dos diversos limites impostos pela professora Kelly no evento “O trenzinho-casinha”. Ou seja, salvo quando o limite era uma

sanção/punição, a ação social das crianças da turma Romeu e Julieta tornava cada limite uma nova possibilidade.

Sobre as punições/sanções, que normalmente consistiam em “perder a vez”, ou seja, ser excluído/a de uma atividade, ressaltamos a importância de se considerar a dimensão afetiva do desenvolvimento das crianças, principalmente no caso da significação negativa atribuída ao choro. Como discutido no capítulo 1, as dimensões afetiva e cognitiva do desenvolvimento humano são indissociáveis. Portanto, propomos as seguintes questões: Até que ponto as punições contribuem para/limitam o desenvolvimento das crianças? Que práticas culturais estão sendo construídas com as crianças quando elas são punidas? Essas são questões que merecem ser investigadas em trabalhos futuros.

A maneira como a turma agia coletivamente remete ao sentimento de grupo que eles compartilhavam e que identificamos ao longo da pesquisa de campo. Acreditamos, conforme já discutido, que esse sentimento tenha relação com a continuidade do trabalho iniciado por Kátia e Érica em 2015. Essa permanência parece ter dado à turma mais segurança para agir e interagir, posto que grande parte das práticas culturais já era conhecida da maioria das crianças, inclusive as regras de convívio e os limites. Esse sentimento de grupo nos remete a um fato ocorrido na turma e para o qual temos mais perguntas do que respostas. Em meados de abril de 2016, a professora Kátia precisou mudar de turno na UMEI, por uma escolha pessoal. Por questões que não cabem aqui, ela retornou para a turma Romeu e Julieta em meados de maio, tendo permanecido cerca de um mês no outro turno. No período em que Kátia esteve ausente, tentamos acessar a compreensão das crianças sobre a mudança, pois elas pareciam bastante tranquilas com o fato. Elas foram informadas com antecedência sobre a mudança, bem como suas famílias, mas esperávamos que a transição pudesse ser difícil, dada a idade das crianças e o fato de que já estavam com Kátia há mais de um ano. Perguntamos às crianças onde Kátia estava e por que não estava mais na turma, ao que a maioria respondia que ela estava doente. Contrariando o planejado, Kátia de fato voltou e permanecemos com algumas perguntas: Será que a transição para a outra professora foi suave em função do sentimento de grupo que as crianças compartilhavam? Ou seja, esse sentimento de grupo pode ter dado a elas segurança suficiente para passar pela mudança de professores com tranquilidade? Será que elas estavam relativamente tranquilas por que ainda não compreendiam que, a princípio, Kátia não voltaria? Infelizmente, não foi possível elucidar essas questões. De todo modo, a volta

de Kátia foi percebida com alegria pelas famílias. Várias expressaram sua satisfação em saber que ela estava de volta, seja pessoalmente ou enviando bilhete na agenda, como fez a mãe de Camila. Essas percepções nos levam a considerar que é importante que os gestores pedagógicos avaliem as possibilidades de continuidade do trabalho com as turmas na Educação Infantil, sobretudo na faixa de 0 a 3 anos, quando há tantas evoluções, revoluções e involuções acontecendo. Também em função disso, acreditamos que mudanças como essas de Kátia, em pleno semestre letivo, devem ser evitadas.

Nossa pesquisa também lançou luz sobre a importância de se observar as culturas de pares, pois elas são representativas do modo como as crianças estão se constituindo como seres culturais; como estão se percebendo no mundo e como percebem o outro. Foi principalmente a partir da observação da cultura de pares na turma Romeu e Julieta, que suas práticas culturais tornaram-se visíveis, culminando nas categorias que analisamos no capítulo 4. A partir das interações entre as crianças, sobretudo durante brincadeiras de faz-de-conta, foi possível compreender como elas estavam se apropriando e relacionando as práticas culturais locais às práticas culturais mais amplas (fora da universo da UMEI) e constituindo-se como seres humanos. Aos poucos fomos percebendo que o que era (re)produzido na cultura de pares tinha relação tanto com o contexto local (relação com os pares e as professoras) quanto com o contexto global e ambos os contextos se afetavam mutuamente, contribuindo para o desenvolvimento das crianças. Desse modo, acreditamos que seja extremamente relevante tornar essa observação minuciosa da cultura de pares uma parte constitutiva do trabalho docente na Educação Infantil, a fim de que os próprios professores consigam perceber as práticas culturais que eles estão construindo com suas turmas e agir no sentido de contribuir de forma construtiva para a constituição cultural das crianças.

Essa observação atenta pressupõe a presença integral do professor no momento presente com as crianças e, conseqüentemente, remete-nos à questão do tempo, abordada ao longo desta dissertação. Conforme percebemos no decorrer da pesquisa de campo, a necessidade de um segundo professor em modelo de regência compartilhada é premente nas turmas de três anos de idade. É grande o desafio para um único professor conduzir, observar e dar assistência para grupos tão grandes de crianças tão pequenas. A razão professor-criança nas turmas de três anos de idade afeta a qualidade do trabalho que é

realizado na Educação Infantil. As demandas são muitas e diversas, fragmentando o tempo e a atenção do professor:

- 1) demandas relacionadas ao cuidado¹: auxiliar uma criança que se machucou ou fez xixi ou cocô na roupa (sem perder de vista as outras 16 crianças), auxiliar as crianças no banheiro, dar-lhes água, ajudar a se alimentarem no refeitório, perceber se estão se alimentando bem etc.;
- 2) demandas relacionadas à prática educativa: proporcionar a todas as crianças oportunidades iguais de participação e de escuta, observá-las atentamente (como interagem, como brincam, como realizam as atividades propostas etc.);
- 3) demandas extraclasse: preparar atividades, providenciar materiais, desenvolver projetos de longo prazo, colar bilhetes nas agendas das crianças, responder bilhetes das famílias, atender famílias, preencher diário de classe, escrever relatórios sobre a turma e sobre cada criança individualmente, participar de cursos de formação etc.

Em relação às práticas educativas das professoras Kátia e Érica, elas também agiam dentro dos limites em que estavam circunscritas. Conforme já discutido, no contexto pesquisado, um dos principais limites para uma prática educativa consciente e de qualidade era o tempo. Mesmo assim, Kátia e Érica esforçavam-se para proporcionar às crianças experiências ricas e proveitosas, propondo atividades variadas e usando recursos diversificados (histórias, músicas, filmes, desenhos animados, jogos, colagens, atividades de desenho, fantasias, fantoches etc.). Percebíamos que ambas as professoras tentavam estar atentas às necessidades e desejos das crianças. Isso ficou evidenciado na iniciativa de Kátia ao elaborar o projeto “Conte-me tudo e não me esconda nada”. A ideia surgiu a partir de sua própria percepção de que era difícil para as crianças, naquele momento, referir-se a eventos passados sem o apoio de algo material que remetesse a eles. Kátia sentia-se frustrada toda vez que perguntava às crianças sobre o fim de semana e elas não conseguiam contar sobre ele ou repetiam as histórias partilhadas por algum colega. Por exemplo, se a primeira criança a ser perguntada respondesse que foi ao cinema, quase todas as outras afirmavam ter feito o mesmo. O projeto elaborado por Kátia, além de envolver as famílias, ajudava as crianças a lembrar-se do que haviam feito no fim de semana e a compartilhar com alegria e

¹ Vale mencionar que entendemos os aspectos do cuidar e do educar como indissociáveis.

bastante fluidez seus relatos. Além de ajudar as crianças a desenvolverem a linguagem verbal e a percepção temporal, o projeto possibilitou que as crianças e a professora conhecessem melhor os hábitos e os gostos de cada família, contribuindo, dessa forma, para a história cultural do grupo. Outra ocasião que remete à postura reflexiva de Kátia como professora ocorreu ainda nos primeiros meses de observações, à medida que Kátia percebia que o trabalho com 17 crianças de 3 anos seria um grande desafio. Para trabalhar de forma mais individualizada com as crianças, Kátia resolveu promover oficinas. Quase todos os dias, pelo menos durante cerca de 30 minutos, as crianças trabalhavam em três grupos menores (5 a 6 crianças cada). Cada grupo desenvolvia uma atividade diferente e havia um rodízio delas entre os grupos. Desse modo, todas as crianças participavam de todas as oficinas e Kátia tinha condições de acompanhá-las de maneira mais individualizada do que quando tentava desenvolver um única atividade com todas as 17 crianças. As oficinas também tornavam os momentos de atividades dirigidas mais dinâmicos, uma vez que, a cada 10 ou 15 minutos, as crianças precisavam deslocar-se para uma outra mesa e iniciar uma nova atividade.

No caso de Érica, mesmo passando menos tempo com a turma, ela também buscava desenvolver um trabalho docente consciente com as crianças. Por vezes, Érica alterava seu planejamento para incluir alguma atividade que as crianças demandavam, como na ocasião em que, ao subir com o grupo para a sala após o horário de parquinho, algumas crianças foram direto para o cantinho da leitura e pegaram livros para ler. Ao perceber o interesse delas pelos livros, Érica propôs então que lessem por um tempo antes de fazer a atividade que ela havia preparado. Vale destacar também a atenção de Érica em relação às crianças que não costumavam brincar no parquinho e sua iniciativa de tentar ajudá-las a se sentirem mais seguras naquele espaço, conforme discutido no capítulo 4.

Destacamos que, conforme evidenciado por este trabalho, a dinâmica da Educação Infantil é demasiado complexa para podermos reduzir a prática docente de um professor a meramente “boa” ou “ruim”. Embora não tenha sido o foco deste estudo analisar as práticas educativas das professoras pesquisadas, destacamos a importância de não fazê-lo de forma dicotômica, conforme encontramos em algumas pesquisas do *corpus* analisado no capítulo 2. Acreditamos que as práticas educativas compõem-se em torno de limites e possibilidades de ação, que são afetados por uma gama de fatores (pessoais e profissionais, individuais e

estruturais etc.) e, portanto, também devem ser percebidas em termos de limites e de possibilidades.

A CHEGADA: Várias histórias ainda por se contar

Aludindo ao título deste capítulo final, não é objetivo desta pesquisa acadêmica, sobretudo no âmbito dos estudos da infância, esgotar as possibilidades de compreensão da dinâmica das interações sociais na Educação Infantil. Nem tampouco seria possível tal feito, dada a multiplicidade de contextos que compõem essa etapa da Educação Infantil e posto que, num estudo de caráter etnográfico, interessam-nos os modos de vida daquela comunidade local que escolhemos pesquisar. E, mesmo focalizando uma comunidade específica, o grupo que pesquisamos escreve muitas histórias simultaneamente para uma única pesquisadora ser capaz de recontar! Desse modo, compartilhamos ao longo desta dissertação alguns enredos que nos auxiliaram na compreensão de quem são os atores sociais da turma Romeu e Julieta, como interagem, como dialogam com a estrutura institucional e social que (de)limita seus espaços, e, por fim, como constroem suas próprias práticas culturais. O contato com as histórias da turma Romeu e Julieta e a consciência de que há ainda muitas histórias por se contar sobre a Educação Infantil, despertaram-nos para algumas questões que outros viajantes poderão aventurar-se a pesquisar:

- a) Ao longo deste trabalho, em especial a partir da entrevista que realizamos com as famílias da turma pesquisada, ficou clara a importância da relação família-escola no âmbito da Educação Infantil. Mas como essas relações são construídas? Como essa rede de relações opera no dia-a-dia da Educação Infantil? Quais são os desafios e as possibilidades desse relacionamento para os professores, as famílias, as crianças e a instituição?
- b) Nossa pesquisa focalizou uma única turma da Educação Infantil durante um semestre letivo e surpreendeu-nos a riqueza de possibilidades que essa curta incursão em campo nos revelou. Desse modo, pensamos que seria de grande contribuição para o campo a realização de estudos longitudinais na Educação Infantil, compreendendo os vários anos dessa etapa. Nesse caso, as possibilidades de pergunta são inúmeras, mas a princípio pensamos nas seguintes questões: Como se dão as transições das crianças de um ano

letivo para o outro? Como elas lidam com os novos desafios, novos professores, novos colegas? Que práticas culturais perpetuam? Que mudanças são desencadeadas ao longo dessas transições? Como as crianças constroem e/ou se inserem em novas práticas culturais? Qual a relação entre faixa etária e práticas culturais? Quando se iniciam as brincadeiras de faz-de-conta na Educação Infantil? Existe relação entre as práticas de leitura literária e o desenvolvimento das brincadeiras de faz-de-conta? A relação família-escola se altera ao longo dos anos? Como? Como as crianças se desenvolvem ao longo do tempo na Educação Infantil?

- c) Dada a relevância do que foi discutido ao longo deste trabalho acerca do modo como as crianças constituem-se como sujeitos sociais a partir das interações na Educação Infantil, perguntamo-nos como tornar as conclusões de estudos, como o nosso, mais acessíveis, compreensíveis e significativas para os professores da Educação Infantil, de modo a contribuir para a sua formação e prática docentes? Como fazer isso nos cursos de graduação? Como fazer isso nos cursos de formação em serviço? Seria possível aliar *pesquisa-colaborativa* e formação docente nesse tipo de estudo, como os trabalhos de Goulart (2016)? Como?

Esperamos que esta pesquisa contribua para as reflexões do campo dos estudos da infância, fomentando as discussões de cursos de formação e instigando novos estudos, em especial no contexto da Educação Infantil. Esses estudos são relevantes porque favorecem a consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e colaboram para a constituição de um sistema educativo de qualidade, que respeite as crianças em sua integralidade e proporcione a elas o tempo, o espaço e os recursos necessários para que ajam como sujeitos de direitos e atores sociais ativos, criativos e capazes de produzir mudanças culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAR, M, Language shock: **Understanding the culture of conversation**. New York: Morrow, 1994.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F.. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- AMORIM, K. S.; ANJOS, A. M.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Processos interativos de bebês em creche**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 2012, v. 25, n. 2, p. 378-389.
- ANDRADA, E. G. C. **Entre o dever-fazer e o viver da criança: a significação das regras nas interações bebê-professora-bebês**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- ANDRADA, L. P. **Interação e construção de conhecimento em situação de roda na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006. 176f.
- ANJOS, A. M., *et al.* **Estudo de processos interativos de bebês**. *Estudos de Psicologia*, Natal, 2012. p. 513-522.
- ARALDI, M. **Prática pedagógica no cotidiano de uma instituição de educação infantil para crianças de 0 a 3 anos: proposta de intervenção visando o brincar, cuidar e educar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Parecer sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, 1998. n. 7, p. 89-96,.
- BAKER, W. D.; GREEN, J.; SKUKAUSKAITE, A. **Video-enabled Ethnographic Research: A Microethnographic Perspective**. In: GEOFFREY, Walford (Ed.). **How to Do Educational Ethnography**. Londres: Tufnell Press, 2008. p. 77-114
- BLOOME, D. **Classroom Ethnography** In: GRENFELL, M.; BLOOME, D.; HARDY, C.; PAHL, K.; ROWSELL, J.; STREET, B. (Eds.). **Language, Ethnography, and Education: Bridging New Literacy Studies and Bourdieu**. Nova York: Routledge, 2012. p. 7-26.
- BLOOME, D.; CARTER, S. P.; CHRISTIAN, B. M.; OTTO, S.; SHUART-FARIS, N. **Discourse Analysis and the Study of Classroom Language and Literacy Events: A microethnographic perspective**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005.
- BONOME-PONTOGLIO, C. F.; MARTURANO, E. M. **Brincando na creche: atividades com crianças pequenas**. *Estudos de Psicologia*, 2010, p. 365-373.

- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, v. 1, 2 e 3, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2ª versão revista. Brasília: MEC/SEB, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, v. 1 e 2, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB/CNE no 05/09, de 18 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 2009b.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB no 22, de 20 de dezembro de 1998.** Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 mar. 1999.
- BRESSANI, M. C. **A comunicação na interação bebê-educadora nos primeiros dois anos de vida.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- BUDWIG, N. , STRAGE, A.; BAMBERG, M. **The Construction of Joint Activities with an Age-Mate: The Transition from Caregiver-Child to Peer Play,** In: COOK-GUPERZ, J., CORSARO, W., STREECK, J. (Eds). **Children's Worlds and Children's Language.** Berlin: Mouton de Gruyter, 1986. p. 83-108.
- BUSS-SIMAO, M.. **Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche.** Cad. Pesqui., São Paulo, 2013. vol. 43, n. 148, p. 176-197.
- CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. **A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, , jan./abr. 2006. v. 36, n. 127, p. 87-128.
- CERISARA, A. B. **O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil no contexto das reformas.** Educação e sociedade, Campinas, 2002. Vol. 23 (80). 2002.

- child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development*, 85, 1257–1274
- CORSARO, W. **Collective action and agency in young children's peer cultures.** In: QVORTRUP, J. (ed.) **Studies in modern childhood: Society, Agency, Culture.** Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005. p. 231-247
- _____. **Friendship and peer culture in the early years.** Norwood, N.J.: Ablex. 1985.
- _____. **Interpretive Reproduction in Peer's Cultures.** *Social Psychology Quarterly*, vol. 55, n. 2, p. 160—177, 1992.
- _____. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSARO, W.; FINGERSON, L. **Development and socialization in childhood.** In: **Handbook of social psychology.** Nova Iorque: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2003. p. 125-155.
- CORSINO, P.; OLIVEIRA SANTOS, N. **Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano de escolas de Educação Infantil.** 30ª Reunião Anual da ANPED. (Congresso), 2007.
- COSTA, C. A. **Significações em relações de bebês com seus pares de idade.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.
- COSTA, S. A. **Interação professor-criança na educação infantil: contribuições para o processo de auto-avaliação na formação docente.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.
- COUTINHO, A. M. S. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche.** Tese (Doutorado em Estudos da Criança – Área de concentração: Sociologia da Infância) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010. 291f.
- CUNHA, E. **Espaço e atividades em creches: interação e desenvolvimento de crianças de 2 anos.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. 162 f.
- DA ROS, D.A. & WONG, A. **The art of being fully in the present with young children.** *Early Childhood Education Journal*, v. 23: 215, 1996.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DAVIES, B. **Open listening: Creative evolution in early childhood settings.** *International Journal of Early Childhood*, 2013. v. 43, p. 119–132.

- DEBORTOLI, J. A. **Infâncias na creche: corpo e memória nas práticas e nos discursos da educação infantil**: Um estudo de caso em Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2004.
- DELGADO, Ana Cristina Coll. **A construção de uma alternativa curricular para a pré-escola**: A experiência do NEI Canto da Lagoa. *Educ. Soc.*, 1998. v. 19, n. 63, p. 126-152.
- DIAS, J. **Um estudo sobre a interação adulto/crianças em grupos de idades mistas na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2003. 128 f.
- DIAS, T. P.; ALMEIDA, N. V. F. **Atividade de desenho como mediadora de interações sociais entre crianças**. *Paideia*, 2009. v. 19, n. 44, p. 313-322.
- DOLTO, F. **A causa das crianças**. São Paulo: Ideias & Letras, 1985/2012.
- DOMINICI, I. C. **A educação infantil e os eventos de letramento em uma turma de 5 anos**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- DRUCKERMAN, P. **Crianças francesas não fazem manha**: os segredos parisienses para educar os filhos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- DUARTE, Rubiara. **As reações das educadoras diante dos bebês e suas demandas no cotidiano das creches**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2012. 156 f.
- EAGLE, S. **Learning in the early years: social interactions around picturebooks, puzzles and digital technologies**. *Computers & Education*, agosto de 2012. v. 59(1), p. 38–49.
- EMERSON, R.; FRETZ, R.; SHAW, L. **Writing ethnographic fieldnotes**. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.
- FINCO, D. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. 216 f.
- FISCHER, J.; WOOK, E. **Changing educational practice in the early years through practitioner-led action research**: An Adult-Child Interaction Project. *International Journal of Early Years Education*, 2012. v. 20 (2), p. 114-129
- FREUD, S. **Além do princípio de prazer** (1920). In: _____. *Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos (1920-1922)*. Rio de Janeiro: Imago, 1977. p. 12-85
- GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

- GIRALDI, A. **A prática da professora no cotidiano de uma creche: que prática é essa?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008. 115 f.
- GOMES DIAS, E. **Educação das emoções: investigação no cotidiano da educação infantil à luz da abordagem vigotskiana.** Dissertação (Mestrado em Saúde e Desenvolvimento Humano) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007. 152 f.
- GOMES, M. F. C.; NEVES, V. F. A. e DOMINICI, I. C. **A psicologia histórico-cultural em diálogo: a trajetória de pesquisa do GEPSA.** *Fractal, Rev. Psicol*, 2015. v. 27, n. 1, p. 44-49.
- GREEN, J.; DIXON, C.; ZAHARLICK, A. **A etnografia como uma lógica de investigação.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, dez. 2005. n. 42.
- HAMRE, B. K., et al. **Evidence for general and domain-specific elements of teacher.** 2014.
- HOJNOSKI, R. L et al. **Analysis of two early childhood education settings: Classroom variables and peer verbal interaction.** *Journal of Research in Childhood Education*, 2008. v.23, p. 193–209.
- JAMES, A. **Agency.** In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. e HONIG, M. S. (Org.). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies.** London: Palgrave Macmillan, 2005.
- JAMES, A.; JAMES, A. **Key concepts in childhood studies.** London: Sage Publications Ltd, 2008.
- JAMISON, K. R. et al. **Encouraging Social Skill Development through Play in Early Childhood Special Education Classrooms.** *Young Exceptional Children*, 2012. v. 15, p. 3-19.
- JINGBO, L., & ELICKER, J. **Teacher-child interaction in Chinese kindergartens: An observational analysis.** *International Journal of Early Years Education*, v. 13(2), 129, 2005.
- JOSEPH, G.; BRENNAN, C. **Framing quality: Annotated video-based portfolios of classroom practice by pre-service teachers.** *Early Childhood Education Journal*, 2013. p 423-430.
- KARREBÆK, M.S. **“It Farts: The situated management of social organization in a kindergarten peer group”.** *Journal of Pragmatics*, 2011. n. 43, p. 2911-2931.
- KRASCH, D., & CARTER, D. R. **Monitoring classroom behavior in early childhood: Using group observation data to make decisions.** *Early Childhood Education Journal*, 2009. n. 36, p. 475-482.
- KRUIF, R. E. L. et al. **Classification of teachers’ interaction behaviors in early childhood classrooms.** *Early Childhood Research Quarterly*, 2000. n. 15, p. 247-268.
- LARA-CINISOMO, S., et al. **A qualitative study of early childhood educators’ beliefs about key preschool classroom experiences.** *Early Childhood Research and Practice*, 2009.

n. 11(1).

- LAZARETTI, L. **A organização didática do ensino na educação infantil**: implicações da teoria histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. 204 f.
- LIM, E. M. **“Patterns of Kindergarten Children’s Social Interaction with Peers in the Computer Area”**. International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 2012. v.7 (3), p. 399–421.
- LIMA, A. B. R.; BHERING, E. **Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 2006. v. 36, n. 129, p.573-596.
- LIMA, Elizabeth. **As narrativas de crianças em interação na pré-escola: uma investigação sobre seus conhecimentos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. 210 f.
- LORDELO, E. R. & CARVALHO, A. M. A. **Estratégias de comunicação em situação poliádica de creche**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1999. n. 106, p. 173-190.
- LORDELO, E. R. **Interação social e responsividade em ambientes doméstico e de creche**: Cultura e desenvolvimento. Estudos de Psicologia, Natal, 2002. n.7(2), p. 343-350.
- LUZ, Célia. **Formação do professor, subjetividade e relação com crianças da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008. 121 f.
- LUZ, Iza. **Contribuições da sociologia da infância à Educação Infantil**. Paidéia, Belo Horizonte, 2008. ano 5, n. 4, p. 11-40.
- MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S.; SAMPAIO, M. M. F. **Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981-1998**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, set./dez. 2005. v. 35, n. 124, p. 171-199.
- MARTINS FILHO, A. **A vez e a voz das crianças**: uma reflexão sobre as produções culturais na infância. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, jan./fev. 2005a. n. 61, p. 35-45.
- _____. **Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. 185f.
- _____. **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, 2004.

- _____. **Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche.** Pro-Posições, Campinas, v.19, n.1, jan./abr. 2008.
- MARTINS FILHO, A. J.; MARTINS FILHO, L. **Relações sociais e Educação Infantil: percursos, conceitos e relações de adultos e crianças.** 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Congresso). Caxambu, 2009.
- MAZUCHELLI, D. **A constituição da criança na escola – marcas das experiências iniciais.** 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.
- MCGUIRE P., KINZIE M. B. **Analysis of place value instruction and development in pre-kindergarten mathematics.** Early Childhood Education Journal, 41(5), 355-364. (2013)
- MELO, C. F. (org). **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: eixos estruturadores** Belo Horizonte: SMED, 2015.
- MENEGHINI, R., & CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. **Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro.** Psicologia: Reflexão e Crítica, v.16 (2), 367-378. 2003.
- MITCHELL, J. C. Case studies. In: ELLEN, R. F. **Ethnographic research: a guide to general conduct.** Orlando: Academic Press, 1984.
- MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MONÇÃO, M. A. **Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena.** 2013. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- MONTALVÃO, L.; NEVES, V. **Cultura de pares: o que acontece entre os limites e as possibilidades das interações sociais na Educação Infantil.** In: Anais da 12ª Reunião Científica Regional Sudeste. Vitória: 2016.
- MONTANDON, C. **Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.
- MUSATTI, T.; PICCHIO, M. **Early Education in Italy: Research and Practice.** International Journal of Early Childhood. v.42: 141–153. 2010.
- NEVES, V. F. A. **Encontros e desencontros: A creche como lugar de apropriação da cultura pela criança como sujeito social.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2005.
- NEVES, V. F. A. **Gênero, sexualidade e Educação Infantil: conversando com mulheres, meninas e meninos.** Paidéia (Belo Horizonte), v. 4, p. 147-167, 2008.

- NEVES, V. F. A. **História coletiva e construções subjetivas: uma trama de narrativas em uma creche comunitária**. Educação em Revista (UFMG. Impresso), v. 29, p. 225-246, 2013.
- NEVES, V. F. A. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso**. 2010. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- NEVES, V.F.A.; GOUVÊA, M.C.S.; CASTANHEIRA, M.L. **A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas**. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2011.
- OCTAVIANI, M. I. **As concepções de ‘educar’ das profissionais de educação infantil: um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural**. 2008. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- PANTALENA, E. S. **O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais**. Dissertação (Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010
- PASSOS, P. **Entre o visível e o invisível: a presença da criança na instituição de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- PINTO, R. **Educação infantil: desenvolvimento social na perspectiva de professoras**. 2007. 160 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- PIRES, S.; BRANCO, A. **Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 311-320, 2007.
- PLAISANCE, E. **Para uma sociologia da pequena infância**. Cedes, São Paulo, n.86, v.25, p.220-241, abr. 2004.
- PRESTES, Z. **A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações**. Revista Educação Pública, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013.
- _____. **L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas...** In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Org) Educação Infantil e Sociedade: Questões Contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 57-72
- _____. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010. 295 f.
- QVORTRUP, J. (ed.) **Studies in modern childhood: Society, Agency, Culture**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005.

- RIBEIRO, M. I. S. **A interação no cotidiano da sala de aula como mediação do envolvimento / implicação dos alunos nas atividades curriculares:** um estudo em educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.
- ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. (Tese de doutorado), FAE/UNICAMP, Campinas, 1998.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Reflexões sobre o desenvolvimento da criança.** In: II Seminário Metropolitano de Educação pré-escolar, 1991, Curitiba. Anais do II Seminário Metropolitano de Educação pré-escolar. Curitiba: SMEE, 1991. v. 1. p. 28-47.
- RUTANEN, N. **Crianças de dois anos de idade como coconstrutoras de cultura.** *Psicol. USP*, Set 2009, vol.20, no.3, p.375-387
- SAKELLARIOU, M.; RENTZOU, K. **Cypriot pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmental appropriate practices in early childhood education.** *Early Child Development and Care*, 2012.
- SANTOS, E. R. **Concepções de Desenvolvimento Infantil e Estilos Comunicativos nas Interações Educador-Criança.** 2012. 209 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- SANTOS, M. P. **“EU TÔ BEM ALTA, EU TÔ BEM GRANDE, EU TÔ MAIS GRANDE!” – INTERAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.** Dissertação de (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2014.
- SANTOS, S. V. S. **Socialização de gênero na Educação Infantil:** uma análise a partir da perspectiva das crianças. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.
- _____. **Sociologia da Infância: correntes e confluências.** In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.) *Estudos da Infância: educação e práticas sociais.* Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39
- SEABRA, K. C. & SEIDL DE MOURA, M. L. **Alimentação no ambiente de creche como contexto de interação nos primeiros dois anos de um bebê.** *Psicologia em Estudo*, 10 (1), 77-86. 2005.
- SHERIDAN, S., & PRAMLING SAMUELSSON, I. **Preschool: A source for young children's learning and well-being.** *International Journal of Early Years Education*, 21(2-3), 207-222. 2013.
- SILVA, A. P. **Diálogo e qualidade na educação infantil:** um estudo de relações na sala de

- aula. 2006. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- SILVA, I. O. E. (Org.) ; LUZ, Iza Rodrigues (Org.) ; GOULART, M. I. M. (Org.). **Crianças, professoras e famílias: olhares sobre a Educação Infantil**. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Editora, 2016. v. 1.
- SILVA, L. S. **A prática pedagógica da díade de professora-monitora na perspectiva da qualidade: um estudo em creche**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- SILVA, P. L. **A criança com paralisia cerebral na educação infantil: um olhar sobre a prática docente**. 2014. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- SILVA, S. C. V.; MACHADO, C. A. S. **A Pesquisa sobre as Práticas de Educação Infantil: investigando as micro-relações sociais**. In: 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: 2007.
- SILVA, V. L. N. **As interações sociais e a formação a identidade da criança negra**. In: 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu: 2004.
- SIQUEIRA, R. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. In: 35ª Reunião Anual da ANPED. Porto de Galinhas: 2012.
- SIROTA, R. **L'émergence d'une sociologie de l'enfance: évolution de l'objet, évolution du regard**. Education et société : revue internationale de l'éducation. Revista especial: Sociologie de l'Enfance. Paris/Bruxelas, v. 2, 1998.
- SMOLKA, A. L. B. **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais**. Cadernos Cedes. (50), 26-40, 2000.
- SOUZA, Thaís. **Formar e formar-se na educação infantil: políticas e práticas**. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.
- SUTHERLAND, *et al.* **An Initial Evaluation of the Teacher–Child Interaction Direct Observation System Assessment for Effective Intervention** Vol 39, Issue 1, pp. 12 – 23, 2012.
- TERPSTRA, J. E.; TAMURA, R. **Effective social interaction strategies for inclusive settings**. Early Childhood Education Journal, v. 35, 405–411, 2008.
- THOMASON, A.C. & LA PARO, K.M. **Teachers' Commitment to the Field and Teacher–Child Interactions in Center-Based Child Care for Toddlers and Three-Year-Olds**. Early Childhood Educ J, v. 41: 227, 2013.
- TOBIN, J.; WU, D.; DAVIDSON, D. **Educação Infantil em três culturas: Japão, China e Estados**

Unidos. São Paulo: Phorte, 2008.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese.** São Paulo: Edições Loyola, 1991.

VASCONCELOS, C. R. F. *et al.* **Incompleteness as a virtue: interaction of babies at day care.** *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2003, vol.16, n.2, pp.293-301.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança.** Trad. Zoia Prestes. Rio de Janeiro: UFRj, Revista GIS nº11, 2008, pp. 23-36.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico.** São Paulo: Editora Ática, 1930/2009.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas. Tomo IV.** Madrid: Visor Distribuciones, 1933.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas. Tomo III.** Madrid: Visor Distribuciones, 1931.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

Apêndice 1:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO CARTA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Prezados pais e/ou responsáveis,

Realizaremos a pesquisa de mestrado “INTERAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A ATUAÇÃO DAS CRIANÇAS COMO AGENTES SOCIAIS” na UMEI _____ durante o 1º semestre de 2016 com o objetivo de analisar as interações entre as crianças de três anos e entre elas e seus/suas professores/as. Buscamos compreender seus limites e possibilidades para a atuação das crianças como agentes sociais.

Para atingir esse objetivo, faremos observações, fotografias e filmagens da rotina que a professora e as crianças vivenciam nesta instituição, bem como entrevistas gravadas com as crianças e com os adultos diretamente responsáveis por elas na UMEI. As entrevistas, grupos de discussão e as filmagens e fotografias dos momentos de interação entre as crianças e entre essas e a(s) professora(s) serão feitas no espaço físico da escola, no horário normal de funcionamento da mesma. As entrevistas com as crianças acontecerão durante seu horário normal de aula e terão duração máxima de 30 minutos.

As filmagens, fotografias e entrevistas gravadas não oferecem quaisquer riscos para as crianças e nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico ou moral será utilizado. Entretanto, segundo a Resolução 196/96, toda a pesquisa com seres humanos envolve riscos (mesmo que relacionados ao desconforto de ser filmado ou ter uma entrevista gravada). Todos os dados obtidos por meio das filmagens, fotografias, gravações e observações serão sigilosos, e somente os pesquisadores responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles. Os dados serão usados para análise que se transformará em trabalhos acadêmicos, visando contribuir para a formação inicial e em serviço de professores da Educação Infantil. Durante a análise dos dados e nos trabalhos acadêmicos frutos dessas análises, serão utilizados pseudônimos no lugar dos nomes verdadeiros de todos os participantes a fim de preservar sua identidade. As imagens feitas, bem como os outros dados coletados na pesquisa, serão arquivados e ficarão sob a guarda das pesquisadoras responsáveis. Ressaltamos que a participação é voluntária, não havendo nenhum

compromisso financeiro com a equipe da UFMG. Há plena liberdade dos sujeitos a se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa. Caso alguma criança não seja autorizada a integrar esta pesquisa, os eventos dos quais ela participa não farão parte do banco de dados da pesquisa e, portanto, não serão analisados.

Os pais que permitirem a participação de seu/sua filho/a nessa pesquisa, sob as condições descritas, assinarão o termo de compromisso em duas vias, uma das quais permanecerá com eles e a outra será arquivada.

Quaisquer dúvidas ou pedidos de informação a respeito do projeto serão imediatamente atendidos pela professora Vanessa Ferraz Almeida Neves.

Em vista dos esclarecimentos prestados, dou o consentimento para a participação do meu/minha filho/a na pesquisa “INTERAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A ATUAÇÃO DAS CRIANÇAS COMO AGENTES SOCIAIS”.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2016

(Nome completo da criança)

(Assinatura dos pais ou responsáveis)

Vanessa Ferraz Almeida Neves – Professora da Faculdade de Educação/UFMG

Lilian Aparecida de Souza – Mestranda do Programa de Pós-Graduação FaE/UFMG

Se tiver dúvidas sobre o estudo, contatar a pesquisadora Profa. Vanessa Ferraz Almeida Neves, pelo telefone: 3409-6208 e/ou email vfaneves@gmail.com.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UFMG

Avenida Antônio Carlos, 6.627

Unidade Administrativa II – 2º andar

Campus Pampulha

Belo Horizonte, M.G– Brasil

CEP: 31270-901

Fone: (31)3409-4592

Email: coep@prpq.ufmg.br

Apêndice 2:**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
CARTA AOS PROFESSORES**

Prezada Professora,

Realizaremos a pesquisa de mestrado “INTERAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A ATUAÇÃO DAS CRIANÇAS COMO AGENTES SOCIAIS” na UMEI _____ durante o 1º semestre de 2016 com o objetivo de analisar as interações entre as crianças de três anos e entre elas e seus/suas professores/as. Buscamos compreender seus limites e possibilidades para a atuação das crianças como agentes sociais.

Para atingir esse objetivo, faremos observações, fotografias e filmagens da rotina que a professora e as crianças vivenciam nesta instituição, bem como entrevistas gravadas com as crianças e com os adultos diretamente responsáveis por elas na UMEI. As entrevistas, grupos de discussão e as filmagens e fotografias dos momentos de interação entre as crianças e entre essas e a(s) professora(s) serão feitas no espaço físico da escola, no horário normal de funcionamento da mesma.

As filmagens, fotografias e entrevistas gravadas não oferecem quaisquer riscos para as crianças e nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico ou moral será utilizado. Entretanto, segundo a Resolução 196/96, toda a pesquisa com seres humanos envolve riscos (mesmo que relacionados ao desconforto de ser filmado ou ter uma entrevista gravada). Todos os dados obtidos por meio das filmagens, fotografias, gravações e observações serão sigilosos, e somente os pesquisadores responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles. Os dados serão usados para análise que se transformará em trabalhos acadêmicos, visando contribuir para a formação inicial e em serviço de professores da Educação Infantil. Durante a análise dos dados e nos trabalhos acadêmicos frutos dessas análises, serão utilizados pseudônimos no lugar dos nomes verdadeiros de todos os participantes a fim de preservar sua identidade. As imagens feitas, bem como os outros dados coletados na pesquisa, serão arquivados e ficarão sob a guarda das pesquisadoras responsáveis. Ressaltamos que a participação é voluntária, não havendo nenhum

compromisso financeiro com a equipe da UFMG. Há plena liberdade dos sujeitos a se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

O/A professor/a, ao aceitar participar da pesquisa, sob as condições descritas, assinará o termo de compromisso em duas vias, uma das quais permanecerá com ela e a outra será arquivada.

Quaisquer dúvidas ou pedidos de informação a respeito do projeto serão imediatamente atendidos pela professora Vanessa Ferraz Almeida Neves.

Em vista dos esclarecimentos prestados, dou o consentimento para a minha participação na pesquisa “INTERAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A ATUAÇÃO DAS CRIANÇAS COMO AGENTES SOCIAIS”.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2015

(Assinatura do/a professor/a)

Vanessa Ferraz Almeida Neves – Professora da Faculdade de Educação/UFMG

Lilian Aparecida de Souza – Mestranda do Programa de Pós-Graduação FaE/UFMG

Se tiver dúvidas sobre o estudo, contatar a pesquisadora Profa. Vanessa Ferraz Almeida Neves, pelo telefone: 3409-6208 e/ou email vfaneves@gmail.com.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UFMG
Avenida Antônio Carlos, 6.627
Unidade Administrativa II – 2º andar
Campus Pampulha
Belo Horizonte, M.G– Brasil
CEP: 31270-901
Fone: (31)3409-4592
Email: coep@prpq.ufmg.br

Apêndice 3:**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
CARTA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

Prezados pais e/ou responsáveis,

Realizamos a pesquisa de mestrado “INTERAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A ATUAÇÃO DAS CRIANÇAS COMO AGENTES SOCIAIS” na UMEI _____ durante o 1º semestre de 2016 com o objetivo de analisar as interações entre as crianças de três anos e entre elas e seus/suas professores/as. Buscamos compreender seus limites e possibilidades para a atuação das crianças como agentes sociais.

Ao final da pesquisa, os pais e/ou responsáveis serão convidados para uma entrevista coletiva, a fim de compartilharem com a pesquisadora suas impressões sobre o trabalho realizado na UMEI. Essa entrevista será gravada em áudio.

A entrevista gravada não oferece quaisquer riscos para os sujeitos e nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico ou moral será utilizado. Entretanto, segundo a Resolução 196/96, toda a pesquisa com seres humanos envolve riscos (mesmo que relacionados ao desconforto ter uma entrevista gravada). Todos os dados obtidos por meio da entrevista serão sigilosos, e somente os pesquisadores responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles. Os dados serão usados para análise que se transformará em trabalhos acadêmicos, visando contribuir para a formação inicial e em serviço de professores da Educação Infantil. Durante a análise dos dados e nos trabalhos acadêmicos frutos dessas análises, serão utilizados pseudônimos no lugar dos nomes verdadeiros de todos os participantes a fim de preservar sua identidade. As gravações em áudio e outros dados coletados na pesquisa serão arquivados e ficarão sob a guarda das pesquisadoras responsáveis. Ressaltamos que a participação é voluntária, não havendo nenhum compromisso financeiro com a equipe da UFMG. Há plena liberdade dos sujeitos de se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

Os pais e/ou responsáveis que optarem por participar dessa entrevista, sob as condições descritas, assinarão o termo de consentimento, que será arquivado.

Quaisquer dúvidas ou pedidos de informação a respeito do projeto serão imediatamente atendidos pela professora Vanessa Ferraz Almeida Neves.

Em vista dos esclarecimentos prestados, dou o consentimento para a minha participação na entrevista coletiva parte da pesquisa “INTERAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A ATUAÇÃO DAS CRIANÇAS COMO AGENTES SOCIAIS”.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2016

(Nome completo da criança)

(Assinatura dos pais ou responsáveis)

Vanessa Ferraz Almeida Neves – Professora da Faculdade de Educação/UFMG

Lilian Aparecida de Souza – Mestranda do Programa de Pós-Graduação FaE/UFMG

Se tiver dúvidas sobre o estudo, contatar a pesquisadora Profa. Vanessa Ferraz Almeida Neves, pelo telefone: 3409-6208 e/ou email vfaneves@gmail.com.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UFMG
Avenida Antônio Carlos, 6.627
Unidade Administrativa II – 2º andar
Campus Pampulha
Belo Horizonte, M.G– Brasil
CEP: 31270-901
Fone: (31)3409-4592
Email: coep@prpq.ufmg.br

