

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALINE SANTANA OLIVEIRA DA SILVA

**UMA TURMA, VÁRIAS IDADES: SINFONIA DAS RELAÇÕES NUMA
CRECHE**

Salvador
2016

ALINE SANTANA OLIVEIRA DA SILVA

**UMA TURMA, VÁRIAS IDADES: SINFONIA DAS RELAÇÕES NUMA
CRECHE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de
Especialização em Docência na Educação Infantil,
Universidade Federal da Bahia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Lúcia da Encarnação Bacelar

Salvador
2016

ALINE SANTANA OLIVEIRA DA SILVA

**UMA TURMA, VÁRIAS IDADES: SINFONIA DAS RELAÇÕES NUMA
CRECHE**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Docência na Educação Infantil, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 18 de Junho de 2016.

Vera Lúcia da Encarnação Bacelar – Orientadora _____
Doutora em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Joselita Alves de Miranda _____
Mestre em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Salvador
2016

“É fundamental, [...], partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.”

(Paulo Freire, 1983, p. 39)

Dedico este trabalho aos meus pais, Edson Santana e Romilda Araujo Santana, pelo apoio e carinho, e por acreditarem que venceria mais uma etapa em minha vida.

A meu esposo Geazi Oliveira pelo amor, compreensão e dedicação em toda essa trajetória.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela manifestação da Sua graça e misericórdia em minha vida, pela sabedoria e capacidade que me foi dada durante todo processo de construção desse trabalho, a Ele toda glória e honra.

A meus pais que sempre me ensinaram as mais estruturadas lições da vida e que com muito carinho me incentivaram a prosseguir nessa caminhada.

A meu esposo, pela demonstração de amor e compreensão durante toda a minha trajetória acadêmica, e em especial, durante a realização deste trabalho.

Aos meus irmãos pelo incentivo constante para que eu pudesse concluir mais essa etapa em minha vida.

A professora Vera Lúcia, pela excelente parceria que fizemos, pela paciência, pelo estímulo sempre presente em suas palavras e em seus escritos.

A minha atual Diretora Pedagógica Sígliá Simone, pela confiança em mim depositada para a efetivação do trabalho na Educação Infantil, o que me conduziu a essa experiência formativa.

A minhas amigas com quem compartilho as experiências profissionais, Celenilda Coutinho, Lucimeire Almeida e Liu Marques, pelo cuidado e zelo que tiveram comigo durante todo esse percurso de formação.

A Educadora Vanusa, a Educadora Auxiliar Daniela e toda equipe de apoio da Creche João Barbosa por terem me acolhido e por colaborar sempre que preciso.

As crianças, sujeitos dessa pesquisa, que deram o tom a essa escrita tornando-a significativa.

As colegas do Curso de Especialização, em especial Lucivânia e Manuela que compartilharam comigo essa incrível experiência, me ajudando sempre nos momentos em que mais precisava.

Aos professores e à coordenação do curso, em especial as professoras Lícia, Neuzinha e Regina, por compartilhar momentos de muito aprendizado, os quais foram essenciais para a realização deste trabalho.

A Vanilza Jordão pela acolhida, gentileza e atenção demonstrada durante todo o curso.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFBA Universidade Federal da Bahia

UNEB Universidade do Estado da Bahia

ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

SILVA, Aline Santana Oliveira da. Uma turma, várias idades: sinfonia das relações numa creche. 89 fls. 2016. TCC (Especialização) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma investigação acerca dos processos interativos entre crianças de diferentes idades quando inseridas em uma turma de creche, considerando as contribuições das interações para o desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos, tendo como objetivo principal analisar a dinâmica das relações que as crianças estabelecem com seus pares numa creche e as contribuições dessas interações para o desenvolvimento das crianças. Para contemplar os anseios e interesses da investigação, optei por uma abordagem qualitativa de inspiração etnográfica. As técnicas utilizadas foram: Registros escritos em um Diário de Campo e Registros fotográficos. Conceitualmente, esse estudo foi referendado nos seguintes autores: Vygotsky (1998), Ariés (1981), Kramer (1986, 2007, 2011), Kuhlmann (1998), Sarmiento (2000, 2007), Corsaro (2009, 2011), Brougère (2000), Borba (2007, 2009), dentre outros. Os resultados obtidos através da análise de dados demonstram que, como ser social que é, a criança exerce a capacidade que possui de se relacionar com o outro, sendo que, a partir das trocas recíprocas estabelecidas com seus companheiros mais ou menos experientes criam seus próprios mundos sociais, sua cultura de pares, e nelas se apoiam para manifestar seus interesses e necessidades. Ao compartilhar os conhecimentos e experiências que possui, a criança auxilia na constituição do outro, ao tempo em que também têm acesso a outras culturas, e dela adquire novas e significativas aprendizagens.

Palavras-chave: Interações Sociais. Desenvolvimento Infantil. Brincadeiras

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 A CRIANÇA COMO SER SOCIAL	17
3 INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO INFANTIL	26
4 AS INTERAÇÕES SOCIAIS NAS BRINCADEIRAS	34
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS	41
5.1 CENÁRIO DE PESQUISA.....	46
5.2 SUJEITOS DE PESQUISA.....	46
5.3 DESCREVENDO A TRAJETÓRIA.....	47
6 ANÁLISE DE DADOS	50
6.1 PRÁTICAS DIVERSAS ONDE ACONTECE A SOCIALIZAÇÃO.....	52
6.2 PRÁTICAS DE SOCIALIZAÇÃO NO MOMENTO DAS BRINCADEIRAS.....	60
6.3 CONDIÇÕES EM QUE OCORREM AS INTERAÇÕES.....	69
6.4 AS SINFONIAS DAS RELAÇÕES.....	77
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICES	83

1 INTRODUÇÃO

A trajetória dessa investigação foi delineada pelo *tecer*, aqui usado no infinitivo para demarcar a naturalidade com que os fenômenos sociais acontecem, tomando como referência os conhecimentos, experiências e lembranças que permeiam todo o processo educativo e formativo. Assim como um tear onde as linhas se entrecruzam para enfim formar uma bela peça, os conceitos e as ideias aqui apresentados nos permitiu compreender os processos históricos, culturais e sociais em que os sujeitos estão inseridos.

Essa tessitura, como um aspecto condicionante ao ingresso em mais um percurso formativo, teve o memorial como um instrumento confessional das possibilidades de concretizar mais uma etapa intelectual de minha vida. Para isso tomei como fonte de informação principal as lembranças da infância e juventude, procurando relacioná-las às teorias da educação que permearam meus processos de aprendizagem e atuação profissional, associadas aos conhecimentos empíricos, bem como às implicações destes no exercício da minha profissão.

Ao fazer menção da trajetória individual e coletiva do ser humano, reporto-me as condições, situações e contingências que envolveram e envolvem a minha formação pessoal e profissional, as quais sugerem a escolha da temática e assinalam o tom desta escrita.

O trabalho com as crianças pequenas sempre esteve presente em minha trajetória de vida, mesmo antes de iniciar a prática docente propriamente dita. Ainda na fase da infância, vivenciei as primeiras experiências no âmbito da Educação Infantil que prosseguiram por todo o percurso formativo e encontraram suporte inicialmente nos laços familiares afetivos que serviram de inspiração para a inclinação ao âmbito educacional.

Aqui posso citar *in memoriam*, a influência da minha avó materna com quem fui criada e aprendi a dar os primeiros passos deste longo percurso formativo em que me insiro. Professora leiga, foi responsável pela educação de seus irmãos e, mais tarde, movida pelo desejo de lecionar, mesmo sem ter a qualificação necessária para o exercício da profissão docente, já que na época o acesso era muito restrito, isso se tornou possível. Foi quando decidiu organizar um espaço

onde pudesse contribuir para o processo educativo de outras crianças, as quais em sua maioria pertenciam a famílias de baixa renda. Em um único espaço ela reunia crianças de várias idades (entre 4 e 7 anos), e ali proporcionava atividades de modo que as crianças, mesmo com idades diferenciadas, pudessem interagir e aprender umas com as outras e assim desenvolver-se nos aspectos cognitivos, sociais e afetivos. É sabido que essa intencionalidade ficava muito intrínseca, considerando que o conhecimento teórico que se tinha na época era bastante reduzido, mas que na prática atendia aos critérios de desenvolvimento das crianças, tomando como ponto de partida as interações e as brincadeiras.

Com o passar dos anos percebia que cada vez mais me identificava com o trabalho com as crianças pequenas. Assim, movida pelo desejo de exercer a profissão docente, durante toda a minha trajetória educativa, aguardei ansiosamente o momento em que ingressaria no magistério. No entanto, justamente nesse período, no ano de 1998, os cursos do Magistério foram extintos na maioria das escolas do município de Serrinha-Ba, inclusive na escola em que eu estudava, razão pela qual me vi obrigada a adiar o ingresso no Magistério e cursar Formação Geral. Passei a conviver com a possibilidade de após concluir o Ensino Médio, fazer a Licenciatura em Pedagogia.

Nessa mesma conjuntura, mais precisamente no ano de 1999, estava acontecendo uma seleção para menores aprendizes, um programa desenvolvido pela Companhia Vale do Rio Doce, uma empresa mineradora bastante renomada e que na época despertava o interesse de muitas pessoas. Influenciada pela minha família e por amigos, resolvi me inscrever para a seleção e fui classificada em todas as etapas, o que me rendeu um contrato temporário de 12 (doze) meses.

Impulsionada pela vontade de iniciar minha vida profissional, ainda que não fosse na área em que desejava, resolvi então vivenciar essa experiência. Nesta empresa desenvolvi atividades de apoio administrativo, em dois setores distintos, considerando que a dinâmica do trabalho consistia em um rodízio de funções de modo que, nesse período de doze meses, fosse possível inclinar-me para alguma área específica e conseqüentemente desenvolver-me profissionalmente.

Foi uma etapa bastante significativa em minha vida, pois adquiri experiência profissional e também cresci como pessoa, assumindo responsabilidades em uma fase de dúvidas e inseguranças, mas fui bastante reconhecida pelo trabalho que

desempenhava, tanto que recebi a proposta de renovar o meu contrato. Todavia resolvi não aceitar, pois dentro de mim ainda persistia o desejo de me tornar uma profissional da educação, mas o trabalho que realizava me mantinha cada vez mais distante desse sonho.

Após concluir os estudos em Formação Geral, e terminado o contrato com a empresa, fiquei por alguns meses reclusa dentro de mim para entender e descobrir o que realmente faria sentido para minha vida profissional. Foi quando, sem que eu esperasse, tive a oportunidade de passar por um período de experiência em uma Escola da Rede Privada, mesmo sem formação específica, lecionando em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Assim, aos dezoito anos, inicia-se minha trajetória profissional no âmbito educativo.

Durante os sete anos de trabalho nesta escola, vivenciei a experiência docente em várias etapas de ensino, sendo que, em um destes momentos, o trabalho que desenvolvia era voltado para o atendimento de crianças com idade entre 1 e 3 anos, inseridas em uma única turma. Nesse contexto, as atividades se organizavam de modo a atender as singularidades desses sujeitos e possibilitar que as crianças, mesmo em tempos cronológicos diferentes, pudessem interagir e desenvolver-se plenamente. No entanto, considerando as especificidades do trabalho com as crianças pequenas, nem sempre era possível oferecer-lhes momentos em que pudessem realizar atividades conjuntamente.

Foi uma experiência difícil inicialmente, pois até então eu não tinha conhecimentos teóricos que me oferecessem subsídios para atuar nesse formato de turma, mas por outro lado, os conhecimentos adquiridos com a prática docente me levaram a observar a conduta das crianças, suas formas de agir e de se relacionar com os demais. O encontro com essa realidade começou a despertar em mim o desejo de compreender os comportamentos das crianças, não só diante das atividades propostas pela professora, mas também nos momentos livres decorrentes das ações cotidianas e como essas situações poderiam contribuir para o desenvolvimento das crianças. No entanto, as observações feitas naquele contexto foram interrompidas, considerando o rodízio de turmas que acontecia todos os anos na referida instituição.

Apesar disso, não me abstive em buscar por respostas às inquietações que emergiam da minha prática docente. Reconhecia cada vez mais a necessidade de

fundamentá-la, ainda que vivenciando outras situações. Assim, em 2006, ingressei no curso de Pedagogia oferecido pela UNEB (Universidade do Estado da Bahia – CAMPUS XI).

Os anos vividos na universidade, com muita determinação e persistência, em busca dos meus ideais, me permitiu compreender melhor o meu papel enquanto profissional da educação e ampliar meu repertório teórico e prático, que em muitos momentos subsidiou o meu fazer pedagógico e onde, de certo modo, ia encontrando respostas à questões que se colocavam no cotidiano das ações desenvolvidas em sala de aula.

No decorrer da minha formação surge o desejo de ser professora da rede pública, não só pela estabilidade financeira, mas também na busca por compreender outras realidades e nela construir novos conhecimentos. Além disso, já estava atuando na escola da rede privada há um bom tempo e não via possibilidade de ascender-me profissionalmente.

Ainda na Universidade, no último semestre, mais precisamente no ano de 2010, fui aprovada em um concurso público para o cargo de Professora, onde atuei em turmas do Ensino Fundamental I durante um ano. Pouco tempo depois, em 2011, fui aprovada em outros dois concursos, o primeiro para cargo de Professor, porém em outro município, e o segundo para o cargo de Coordenador Pedagógico. Nesse momento vislumbrei algo novo em minha trajetória de vida pessoal e profissional e me senti muito realizada em poder vivenciar diferentes situações no processo educativo.

Na função de Coordenadora Pedagógica fui designada para atuar em escolas que oferecem a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, nas quais permaneci por um período de um ano. Mas, considerando minha predisposição para trabalhar com turmas de Educação Infantil, em 2013, fui convidada para atuar como Coordenadora desta modalidade, na sede da Secretaria Municipal de Educação do município de Serrinha-Ba, e é desse lugar que me proponho a fazer esse estudo investigativo.

Ao assumir a Coordenação de Educação Infantil, mais uma vez, vivencio o trabalho com crianças pequenas, do qual me mantive distante por um determinado período de tempo, mas que marcaram minha trajetória profissional. As inquietações

surgidas ainda na atuação docente, outrora relatadas, em uma turma de crianças com idade entre 1 e 3 anos, ascendem a partir dessa nova experiência profissional, pois na condição de Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil no município de Serrinha-Bahia, tenho evidenciado que, as Unidades Escolares que atendem turmas na etapa de creche, em sua maioria, se configura pela heterogeneidade etária, onde crianças de 1 a 3 anos de idade são inseridas em um mesmo espaço, com quem convivem diariamente por um período de 8 horas.

Além disso, esse formato de turma tem levantado algumas discussões em âmbito municipal, quando em momentos de acompanhamento pedagógico aos professores e em encontros de formação continuada, nos confrontamos com as falas de alguns destes que vivenciam essa experiência e demonstram que atuar nessa configuração se constitui em um grande desafio, à medida que compreendem as especificidades das crianças, que diz respeito não só às questões biológicas, mas também aos aspectos do seu comportamento e processo de desenvolvimento, o que me levou a ingressar no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, na Universidade Federal da Bahia – UFBA, onde meus conhecimentos se ampliam e a busca por compreender elementos do universo infantil torna-se ainda mais relevante.

O Curso de Especialização, que metaforicamente tem por fim o “tecer”, se constitui de conhecimentos, experiências e lembranças que permeiam todo o processo educativo e formativo. Enquanto espaço para discussões e reflexões, favoreceu o arraigar de saberes que consistiram em um repensar sobre a Educação Infantil, ressignificar sua intencionalidade, percebendo a necessidade de dar visibilidade à criança, aos seus dizeres e fazeres, reconhecendo-a como ser social, sujeito atuante, criativo e participativo.

Assim, considerando as inquietações surgidas nas experiências profissionais outrora descritas, inicialmente como professora da Educação Infantil, e atualmente como Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil do município de Serrinha-Ba, e tomando por base as vivências particulares, as narrativas que se inserirem no itinerário educacional dos sujeitos desta pesquisa, e os conhecimentos construídos em âmbito acadêmico que afirmaram meus conceitos sobre o lugar da criança e da infância, visto sob o olhar de quem as vivencia, levanto o seguinte questionamento:

Como crianças de 1 a 3 anos estabelecem e constituem relações com seus pares no contexto de uma turma mista de creche?

Por entender que os primeiros anos de vida de uma criança são decisivos para seu desenvolvimento e que nesse período a criança utiliza as mais variadas formas de se expressar e de se apropriar de conceitos, os quais são potencializados pelas relações interpessoais com parceiros mais ou menos experientes e com o meio no qual estão inseridas, me proponho a analisar a dinâmica das relações que as crianças estabelecem com seus pares numa creche e as contribuições dessas interações para o desenvolvimento das crianças. Para assegurar o alcance do objetivo geral, este estudo se delinea a partir dos seguintes objetivos específicos: Observar como crianças de 1 a 3 anos interagem com seus pares no cotidiano de uma creche; Analisar a importância das interações sociais para o desenvolvimento das crianças; Relacionar as competências sociais desenvolvidas pelas crianças a partir das interações com seus pares.

Este trabalho está fundamentado à luz das ideias dos teóricos: Vygotsky (1998), Ariés (1981), Kramer (1986, 2007, 2011), Kulmann (1998), Sarmiento (2000, 2007), Corsaro (2009, 2011), Brougère (2000), Borba (2007, 2009), entre outros autores que contribuíram com a realização deste estudo.

A pesquisa caracteriza-se por sua abordagem qualitativa do tipo etnopesquisa crítica, onde o ambiente é fonte direta de informações, o que permite maior compreensão do objeto de investigação. Nessa abordagem, o pesquisador age diretamente no contexto em que a pesquisa se insere, observa, interpreta e atribui significado às informações obtidas.

Na busca por elementos que apontem a dinâmica das relações sociais estabelecidas entre crianças de 1 a 3 anos e seus pares no contexto de uma turma mista de creche, trago como instrumentos metodológicos o diário de campo, no qual foram feitos registros das mais variadas situações de interação ocorridas no campo desta pesquisa, do qual foram abstraídos acontecimentos e fatos relevantes que correspondessem aos anseios da pesquisadora, como também registros fotográficos das ações que se desenvolveram no interior da referida turma.

O cenário desta pesquisa é a Creche João Barbosa que se localiza em um bairro periférico do município de Serrinha-Ba, cujo atendimento se dá em um espaço

alugado. Esse espaço atende uma única turma que tem um quantitativo de 15 (quinze) crianças, com idade entre 1 e 3 anos, com uma jornada de 8 (oito) horas diárias de trabalho que envolve os aspectos educativos e as ações de cuidado intrínsecos a essa etapa.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo de introdução apresento o autor desta pesquisa, a motivação para realização da mesma e sua relevância social, assim como os objetivos e alguns aspectos referentes à disposição de referenciais teóricos, metodológicos e dados analisados.

No segundo capítulo me proponho a fazer um breve histórico de algumas concepções de criança e infância instauradas nas sociedades, com base na sociologia da infância e a cultura de pares, apoiando-me principalmente nas ideias de Corsaro e Sarmiento, onde faço um recorte para as relações interpessoais entre as crianças e seus pares, impulsionando o reconhecimento destas enquanto sujeito social, ativo e participante na construção de sua identidade mediante as interações sociais e culturais que estabelece com os demais representantes do seu grupo social.

O terceiro capítulo que aqui se inscreve me permitiu fazer uma abordagem conceitual sobre as interações sociais e o desenvolvimento humano, tendo como referência, a abordagem sócio interacionista encontrada principalmente nos estudos de Vygotsky, que postula que a criança aprende e se desenvolve por meio das relações sociais que ocorrem nas e pelas interações com outros sujeitos mais e menos experientes. Além disso, ao trazer o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, reporto-me as ideias deste autor ao compreender que o desenvolvimento humano está associado tanto aos fatores biológicos que compõem os sujeitos, quanto aos aspectos de origem social, que contribuem para transformar funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores.

No quarto capítulo que compõe esta escrita, trago mais uma vez para o centro das discussões as interações sociais, mas aqui, sustentada nas ideias de alguns teóricos, aponto a brincadeira, elemento que faz parte da essência da criança, como promotora dos processos interativos e conseqüentemente do desenvolvimento infantil, considerando que nesse tipo de atividade a criança aprende a socializar e a se relacionar com o outro, desenvolvendo atitudes de respeito, partilha, trocas recíprocas, que influenciam na constituição do sujeito em sua plenitude.

No quinto capítulo apresento o caminho investigativo da pesquisa, os procedimentos utilizados e a maneira como foi realizada a recolha de informações.

No sexto e último capítulo analiso os achados do campo de pesquisa articulado ao referencial teórico que embasa este estudo. Por fim, nas considerações finais, trago uma breve retrospectiva das temáticas em estudo e as principais discussões tecidas ao longo do trabalho, fazendo uma reflexão sobre a dinâmica das interações sociais no campo onde se deu a pesquisa e suas implicações para o desenvolvimento dos sujeitos que nele estão inseridos.

Com este estudo, busco compreender os processos interativos no interior de uma turma mista de creche e suas influências para o desenvolvimento das crianças, evidenciando a importância dessas interações sociais para que a criança se configure como um ser social, ativo, criativo, capaz de intervir em sua realidade no sentido de transformá-la.

2 A CRIANÇA COMO SER SOCIAL

“[...] Por uma ideia de criança ativa, / guiada, na experiência, / por uma extraordinária espécie de curiosidade / que se veste de desejo e prazer. Por uma ideia de criança forte, / que rejeita que sua identidade seja confundida com a do adulto, / mas que oferece a ele nas brincadeiras de cooperação. / Por uma ideia de criança sociável / Capaz de se encontrar e se confrontar / Com outras crianças / Para construir novos pontos de vista e conhecimentos. / Por uma ideia de criança competente, / artesã da própria experiência / e do próprio saber / perto e com o adulto. / Por uma ideia de criança curiosa, / Que aprende a conhecer e a entender / Não porque renuncie, mas porque nunca deixa / De se abrir ao senso do espanto e da maravilha.”

(Aldo Fortunati, Por uma ideia de criança)

Refletir sobre a criança enquanto sujeito social requer que se considere os contextos históricos permeados pelas relações sociais estabelecidas entre crianças e seus pares, as definições de comportamentos e formas de organização das sociedades. Para isso, utilizo-me de conceitos trazidos por alguns autores que dialogam nessa perspectiva, abordando sua historicidade e os desdobramentos quanto às concepções de infância e de criança que dela emergem.

Convém ressaltar que os conceitos aqui abordados trarão contributos para esse estudo que tem como objeto de pesquisa crianças de 1 a 3 anos de idade com enfoque nas interações sociais que se estabelecem no interior de uma turma mista de creche, na medida em que situa a criança em seus tempos e espaços de atuação e amplia os conceitos de interação e socialização que emergem desse contexto.

As crianças sempre estiveram presentes na sociedade, no entanto ao analisar a história da humanidade percebemos que nem sempre foram reconhecidas como sujeitos sociais e históricos, com características próprias. Até o século XVI, a criança era vista como um ser incapaz, um adulto em miniatura. A concepção de infância que se tinha nessa época centrava-se na inocência e na fragilidade infantil, uma fase repleta de imperfeições, um período de transição para a vida adulta. Com isso, não havia preocupação em oferecer às crianças um tratamento específico,

tornando assim a expectativa de vida muito pequena.

[...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÉS,1981,p.156)

Ariés (1981) aponta ainda que “... os homens do século X – XI não se detinham, diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade”. A indiferença com que tratavam o período da infância e a criança propriamente dita era evidente em vários aspectos, as roupas, as brincadeiras, as músicas, os jogos, na medida em que não traduziam a identidade e especificidade da criança, assim não se podia diferenciá-la do adulto, a não ser pelas características biológicas. Nesse modelo de sociedade, adultos e crianças compartilhavam as mesmas atividades e compunham os mesmos espaços, sem levar em consideração as particularidades infantis. Compreende-se desse modo, que as crianças existiam apenas fisicamente, mas sempre estiveram ausentes no que diz respeito a uma concepção de criança e infância como categoria social, com características e necessidades próprias.

Para o autor, a busca por um sentimento de infância correspondente à consciência da particularidade infantil, é fruto de um longo processo histórico e que, portanto, não pode ser compreendido como uma consciência inata. Com essa afirmação, Ariés (1981) aponta para uma nova compreensão de infância, que deixa de ser vista apenas como uma categoria etária ou mesmo pela relação de dependência estabelecida com o adulto, mas que passa a considerar a essência do ser criança.

Impulsionada pelo advento da modernidade, que registrou significativa redução nos índices de mortalidade infantil, atrelada ao avanço da ciência, bem como pelas mudanças sociais e econômicas que dela emergiram, essa concepção historicamente construída do sentimento de infância e criança começa a ser vista sobre outro prisma, levando em consideração as características singulares das crianças, como também as relações sociais estabelecidas ao longo dos tempos. É o que Ariés (1981) considera como infância moderna, representada pelos símbolos de

liberdade, autonomia e independência das crianças que, juntamente com suas famílias, passam a ocupar um lugar central na dinâmica social, saindo assim, do seu antigo estado de anonimato.

Corroborando com as ideias de Ariés, Charlot (1986, p.108) versa sobre uma concepção de infância baseada em uma perspectiva social afirmando que “a imagem de criança assume, nos sistemas filosóficos e pedagógicos, as dissimulações do aspecto social dessas contradições, por trás de considerações morais e metafísicas”. Este mesmo autor ainda argumenta que “a representação da criança é socialmente determinada, uma vez que exprime as aspirações e as recusas da sociedade e dos adultos que nela vivem”. Desse modo, a infância se coloca como um dado social e historicamente construído mediante os interesses sociais, econômicos, culturais, políticos, de uma determinada sociedade e não como um processo natural.

Valho-me aqui de lembranças, não muito longínquas, referentes às itinerâncias do meu processo formativo, reportando-me ao Seminário intitulado Como se fosse uma brincadeira de roda... Infância, direitos e Educação Infantil... Qual o lugar da criança? ao trazer para o centro das discussões a Sociologia da Infância. Desse lugar, minhas inquietações se tornaram ainda mais evidentes ao propor reflexões sobre a infância e sobre o lugar que essa criança vem ocupando nas sociedades. Criança essa que, por muito tempo, esteve às voltas de uma sociedade extremamente adultocêntrica, que negava-lhe sua condição de ser criança, imprimindo sobre ela a característica de não adulto. Isso registra a ausência do reconhecimento às suas especificidades e reflete diretamente na maneira como a criança vem sendo concebida pelas sociedades ao longo dos tempos.

No bojo dessas discussões, ponderou-se a necessidade de se conceber a criança como um ser de relações, historicamente construído, e a importância de deixar de se falar sobre as crianças e passar a falar com as crianças, a partir de uma escuta sensível e do reconhecimento destas enquanto sujeitos legítimos de direitos e de conhecimentos, atores sociais que podem desenvolver ações socialmente relevantes, que produzem cultura e nela é produzida.

Nesse sentido, é oportuno mencionar as contribuições de Kuhlmann (1998), quando se propõe a fazer uma análise histórica sobre a infância, destacando a relevância desta fase na vida da criança. Todavia, o autor alerta que esta não pode

ser idealizada ou estereotipada, mas deverá ser concreta, histórica e social, constituindo-se a partir da pluralidade das vivências das crianças.

Essa pluralidade encontrada nos estudos de Kuhlmann nos remete ao objeto da pesquisa o qual se compõe de sujeitos que se caracterizam não só pela diferença etária, pela cronologia, mas também pelas condições sociais, econômicas e culturais dos grupos sociais dos quais as crianças participam, bem como pelas experiências e conhecimentos resultantes desse entrelace. O autor defende, “é preciso considerar a infância como uma condição da criança” (1998, p. 31). Trata-se, portanto, de compreender o processo de construção das relações entre a história das crianças e as formas de organização da sociedade.

Kuhlmann (1998) ainda corrobora que:

O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos, e sociais é muito mais do que uma simples representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não teve infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância. (KUHLMANN, 1998, p. 31).

Isso posto, aquilo que a criança vivencia nos mais variados processos de inserção na sociedade, não se resume a uma mera representação do mundo adulto, mas ao interagir com os sujeitos mais experientes de sua cultura, se apropria dos saberes que servirão de base para novas habilidades. Para tanto, pressupõe-se a necessidade de se reconhecer a criança como um ser social que é, ativo, participativo, dotado de singularidades que constituem sua formação.

Este mesmo autor aborda ainda que:

[...] a infância é um outro mundo, do qual nós produzimos uma imagem mítica. Por outro lado, não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve. As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento. (KUHLMANN, 1998, p. 31).

A infância, portanto, não pode ser entendida apenas como um período na vida da criança onde a imaginação se faz presente, mas deve ser vista como momento de interação da criança com o mundo real, a partir da qual estabelece relações com o meio e com o outro, e vai se constituindo enquanto pessoa, à medida que desenvolve ações de cooperação, respeito, solidariedade e toma consciência do que se passa no mundo.

Sobre a ideia de infância Kramer (2011) argumenta que:

[...], não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (KRAMER, 2011, p. 19).

Assim, conceber a infância e a criança sem considerar o contexto histórico e social de onde emerge, implica em atribuir-lhe significado apenas como um ser em desenvolvimento, caracterizado pelo tempo cronológico. No entanto, é imperativo reconhecê-la enquanto um ser social, capaz de criar sua própria cultura e por ela ser influenciada, a partir das interações que estabelece com seus pares, intervindo positivamente em sua realidade. É desse lugar que Kramer (1986) comenta sobre a desnaturalização da infância, cuja execução implica na busca pelo significado social da criança por aquilo que ela traz em sua essência, como um ser social que é.

Encontramos em Kramer (2007) outras contribuições para essa discussão ao afirmar que:

[...] “Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma

história humana porque o homem tem infância”.[...] (KRAMER, 2007, p. 15)

A criança é, pois, um sujeito social e histórico que possui em sua natureza infantil características singulares, com hábitos, valores, costumes diferentes e capacidades afetivas, emocionais e cognitivas que lhes permitem vivenciar em seu cotidiano inúmeras experiências, constituídas em espaços diversificados nas múltiplas relações que estabelecem com seus pares, agindo de acordo com a sociedade em que está inserida.

Para Sarmiento (2007), a infância é uma categoria social do tipo geracional e, de tal modo, as crianças são consideradas como atores sociais, sujeitos ativos. Assim sendo, agem e interpretam o mundo, produzindo cultura e por ela sendo produzidas, constituindo assim aspectos de diferenciação da infância. Nessa perspectiva, a criança precisa ser levada a sério, de modo que se deve destinar importância devida sobre os seus dizeres e fazeres. Escutar, acolher, valorizar, e reconhecê-las como protagonistas no sentido pleno, compreendendo que a infância se constrói social e historicamente.

Ao analisar as crianças a partir de uma perspectiva sociológica, Corsaro (2011), compreende que a socialização não pode ser concebida apenas como uma questão de adaptação e internalização, pelas crianças, dos saberes e normas da vida adulta, mas também como um processo de apropriação, reinvenção e reprodução, a partir das relações construídas coletivamente pelas crianças e seus pares. Essa perspectiva de socialização leva em consideração as ações coletivas que emergem do cotidiano das crianças, a maneira como elas negociam, compartilham e produzem culturas de pares, negando assim uma concepção de criança como ser passivo às ações dos adultos.

Encontramos também em Corsaro (2011) uma abordagem sobre cultura de pares, aqui entendida como um grupo de crianças que convive por algum tempo juntas regularmente. Ao trazer em seus estudos uma adaptação do método etnográfico ao universo infantil, o referido autor aproxima-se do “lugar” das crianças, onde elas interagem, brincam e analisa suas formas de se relacionar com o meio, o que nos tangencia mais uma vez para o objeto de pesquisa que aqui se inscreve, considerando que esta será conduzida por inspiração etnográfica e se dará em um espaço legalmente institucionalizado, no qual as crianças convivem diariamente por

um período de 8 (oito) horas, buscando analisar as diferentes situações de interação, sejam elas mediatizadas pelo adulto ou as que emergem do universo genuinamente infantil e as contribuições destas para o desenvolvimento desses sujeitos.

Nessa perspectiva, Corsaro (2011) compreende que:

[...] as crianças não se desenvolvem simplesmente como indivíduos, elas produzem coletivamente culturas de pares e contribuem para a reprodução de uma sociedade ou cultura mais ampla [...] É particularmente importante a ideia de que as crianças contribuem com duas culturas (a das crianças e a dos adultos) simultaneamente (CORSARO, 2011, p. 94-95)

Este mesmo autor argumenta ainda que a cultura das crianças não é algo que estas possuem em suas cabeças, mas é pública e coletiva e se constitui a partir das ações destas, não sendo, portanto pré-existente. Ela emerge à medida em que as crianças interagem com seus pares, participam coletivamente de experiências sociais, atribuindo significados ao mundo em que vivem. Define-se desse modo, como um conjunto estável de atividades, rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em interação com os demais representantes do seu grupo social. (Corsaro, 2011, p.128)

Na abordagem de Corsaro (2011) é possível conhecer ainda a ideia de “reprodução interpretativa” que vai de encontro às concepções de criança como sujeito passivo, que simplesmente reproduz as culturas e ações das sociedades e das pessoas com quem convive. A expressão reprodução interpretativa encontrada em seus estudos assim se explica:

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

Nesse sentido, o autor considera que as crianças como seres profundamente sociais, estão imersas desde muito pequenas em um ambiente de socialização já

estabelecido e que a partir das possibilidades de preservação e reprodução social inerentes ao papel de ator social ativo e criativo, constroem seus próprios modos de ser e de se relacionar com o outro e desenvolve a capacidade de produzir sua própria cultura, ao tempo em que contribui para as transformações sociais.

Sobre este aspecto, Sarmento (2000) argumenta que:

[...] não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas. (SARMENTO, 2000, p.152).

Com essa contribuição de Sarmento, direciono-me mais uma vez a Corsaro (2009) em sua abordagem sobre cultura de pares, quando ressalta que a produção de cultura pelas crianças não consiste em mera atividade de imitação, mas pressupõe que as crianças pequenas possuem suas próprias culturas de pares, “as crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas singulares” (CORSARO, 2009, p.31).

Cohn (2005, p. 27-28) ressalta que “a criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais”. A criança é, pois ao mesmo tempo produto e produtora dos processos sociais, sujeito pensante, dotado de capacidades e singularidades próprias que cria, e faz descobertas a partir das experiências decorrentes das mais variadas situações de interação com seus pares.

Considerando as discussões outrora apresentadas e fazendo uma análise da história da criança e o surgimento de novas concepções acerca de infância e de criança, se faz necessário levar em conta a abordagem da criança, em seu próprio tempo, necessário para a invenção, o exercício do lúdico, do imprevisto, da imaginação, da curiosidade infantil, imprimindo um pensar e um agir pautado nas diferenças que se manifestam nas muitas linguagens infantis, considerando a infância em sua essência.

A criança aqui compreendida como um ser concreto que ocupa um lugar na

história, ser de relações, sujeito ativo e criativo capaz de produzir seu próprio conhecimento. A infância por sua vez, entendida, não simplesmente como um período cronológico, pois a experiência não é finita, mas como um momento em que a criança poderá partilhar experiências culturais, saindo da condição adultocêntrica, que por muito tempo lhe foi impressa pela sociedade, e passando a ser reconhecida como protagonista de sua própria história.

3 INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

[...] o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie.

(Rego, 1998, p.71)

O ser humano, em toda sua trajetória de vida individual e coletiva, cria seus próprios modos de se relacionar com o mundo, tomando como referência as experiências e saberes que emergem do seu convívio social. Nesse sentido, as interações que estabelece com seus pares contribuem significativamente para o processo de formação do indivíduo, o qual conforme veremos, constitui-se como tal mediante a sua relação com o outro social. Isto posto, a compreensão do desenvolvimento humano deve considerar, não apenas as condições biológicas que caracterizam os sujeitos, mas também os fenômenos históricos e sociais que determinam sua constituição.

Neste capítulo, abordo alguns aspectos relativos à dinâmica das interações sociais entre as crianças e seus pares, no contexto de uma turma mista de creche e suas implicações para o desenvolvimento infantil. Para tanto, trago uma abordagem conceitual sobre as interações sociais e o desenvolvimento humano, tendo como aporte teórico a perspectiva sócio interacionista encontrada principalmente nos estudos de Vygotsky e mencionada por outros autores com os quais dialogo.

O estudo aqui referendado parte de inquietações surgidas inicialmente em experiências docentes a que me propus, onde ao trabalhar com crianças de idades diferenciadas em um mesmo espaço, percebia que os processos interativos decorrentes das relações estabelecidas nesse contexto influenciavam no comportamento e ações destas que mesmo em etapas biológicas e cronológicas distintas, desenvolviam ações conjuntas e que se intensificaram a partir da realidade que hoje vivencio, enquanto coordenadora pedagógica da Educação Infantil. A observação a se fazer nesses momentos consiste em analisar a dimensão dessas interações e suas influências para o desenvolvimento dos sujeitos investigados.

Desse modo, considerando a dinâmica dos processos interativos decorrentes do contexto de uma turma mista de creche, procuro os indícios das respostas que essas interações oferecem para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sem perder de vista as diferentes etapas em que se encontram.

Vygotsky (1998), em seus estudos, corrobora que o desenvolvimento humano ocorre a partir das constantes interações com o meio social. A interação aqui entendida como um processo que ocorre mediante as relações que estabelecem entre os pares, favorece o desenvolvimento da criança de modo que ela tenha segurança, motivação e esteja predisposta a adquirir novas e significativas aprendizagens.

Este mesmo autor compreende ainda que:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1998, p. 40).

Nessa abordagem, o autor postula que o desenvolvimento pessoal tem sua origem no âmago das relações que a criança constitui com seus pares ainda na mais tenra idade e entende que, através de suas funções mentais, se apropria e internaliza as experiências adquiridas nesse contexto, atribuindo-lhe significado.

Em seu período inicial de desenvolvimento, por exemplo, o bebê age de acordo com as informações que obtém do seu meio social e das pessoas mais experientes com as quais convive. Nessa fase algumas habilidades ainda não se consolidaram, fazendo com que a criança realize ações sempre a partir da mediação do outro. Essa mediação permite que a criança se aproprie de determinadas funções mentais atribuindo-lhe significado em um processo de internalização. Entretanto, conforme aponta Vygotsky:

A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado,

continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente. (VYGOTSKY, 1998, p. 75)

A aprendizagem, portanto, não ocorre isoladamente, mas o indivíduo, ao participar de um determinado grupo social e conviver com outras pessoas, estabelece uma relação de troca recíproca, e desta forma vai construindo seu conhecimento e aprimorando suas estruturas mentais existentes desde o nascimento.

Esse processo de mediação abordado por Vygotsky revela que as relações que o indivíduo estabelece com o meio se constitui a partir do uso de instrumentos e signos. O primeiro orienta as ações sobre os objetos, o segundo auxilia nos processos psicológicos das pessoas. É nesse sentido que Vygotsky (1998, p. 70) argui que “A invenção e o uso dos signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico, (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico”.

Segundo Rego (1998, p. 76), Vygotsky sustenta a ideia de que o desenvolvimento e a aprendizagem estão intimamente relacionados desde o nascimento da criança, que através da interação com meio físico e social realizam inúmeras possibilidades de aprender. Essa aprendizagem ocorre nos espaços de atuação da criança ao observar, experimentar, imitar e receber orientações das pessoas mais experientes com as quais convive, aprende a questionar e deste questionamento abstrair informações. Nessa dinâmica, a criança vivencia um conjunto de experiências e opera sobre todo material cultural (conceitos, valores, ideias, objetos concretos, concepção de mundo etc.) a que tem acesso.

Buscando conceber que as trocas recíprocas entre indivíduo e meio são fundamentais para o desenvolvimento destes, Oliveira (2011), em seu estudo, apresenta uma vertente interacionista, que tem como referência os pressupostos de Vygotsky, a qual aponta que o desenvolvimento humano não se constitui como uma ação isolada de fatores genéticos, nem de fatores ambientais, mas decorre das trocas recíprocas estabelecidas durante toda a vida entre os indivíduos e meio, sendo que um exerce influência sobre o outro.

Oliveira (2011) ainda argumenta que:

Dessa perspectiva, não há uma essência humana, mas uma construção do homem em sua permanente atividade de adaptação a um ambiente. Ao mesmo tempo em que a criança modifica seu meio, é modificada por ele. Em outras palavras, ao constituir seu meio, atribuindo-lhe a cada momento determinado significado, a criança é por ele constituída; adota formas culturais de ação que transformam sua maneira de expressar-se, pensar, agir e sentir. (OLIVEIRA, 2011, p. 130)

Com essa assertiva, a autora compreende que o ser humano se constitui como tal, a partir das interações e experiências cultivadas no meio onde está inserido. Essas interações sociais assumem relevante significado no processo de construção dos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e competências pelas crianças, envolvendo aspectos sociais, afetivos e cognitivos. Assim, no contexto de uma turma caracterizada inicialmente pelas diferenças etárias das crianças, estas podem vivenciar situações de cooperação e fortalecimento das relações entre os pares, desenvolvendo atitudes de respeito, considerando a individualidade de cada um e as etapas de desenvolvimento em que se encontram, seus ritmos próprios, de modo a atender suas necessidades e interesses.

Sobre este aspecto é oportuno mencionar as ideias de Rego (1998) quando aponta que:

Devido a essas características especificamente humanas torna-se impossível considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, universal, linear ou gradual. O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo. (REGO, 1998, p. 58)

Vygotsky (1998) ao abordar uma compreensão de aprendizagem e desenvolvimento como aspectos indissociáveis, parte do pressuposto de que para que a aprendizagem ocorra é necessária a maturação do sistema nervoso central, este por sua vez se constitui por influência da aprendizagem construída socialmente.

Assim, afirma que:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de

desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VYGOTSKY, 1998, p. 115)

Compreende-se, portanto que o processo de aprendizagem dos indivíduos não acontece de maneira isolada, mas se constitui a partir do entrelace dos fatores biológicos e sociais e historicamente construídos que definem a formação dos sujeitos.

Vygotsky (1998), em seus estudos, faz uma abordagem sobre as funções psicológicas superiores, que se manifestam no desenvolvimento da criança, e as classifica em duas etapas:

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOSTKY, 1998, p.75)

A criança, nessa perspectiva, constitui-se enquanto um sujeito ativo no processo de construção do seu conhecimento, à medida que se relaciona e se comunica com seus pares, quando age sobre os objetos e por eles é influenciada, ampliando assim sua capacidade de conhecer e de experimentar diferentes situações de aprendizagem, desenvolvendo-se intelectual, social e culturalmente, passando de um processo interpessoal para um processo intrapessoal.

Diante do exposto, ao considerar as funções psicológicas superiores como aspecto preponderante para o processo de desenvolvimento psicológico do indivíduo, pode-se distinguir na perspectiva de Vygotsky:

“duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. (VYGOTSKY, 1998, p.61)

Fica evidenciado, portanto que o desenvolvimento humano está associado tanto aos fatores biológicos que constituem a pessoa humana, os quais operam com maior intensidade no início da vida da criança, quando esta ainda estabelece uma relação de dependência com o adulto para desempenhar funções que ainda não se consolidaram, como também aos fatores sociais, considerando que as pessoas com as quais as crianças interagem e as experiências decorrentes desse entrelace, são de fundamental importância para o seu processo de desenvolvimento, à medida que lhes permite distinguir suas competências das dos seus pares e a partir daí, desenvolver estratégias e criar situações mais elaboradas para apropriação dos conhecimentos.

Considerando o processo de desenvolvimento humano que, segundo Vygotsky (1998), decorre de dois níveis distintos que se complementam, pode-se compreender ainda que:

O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real. Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas. (VYGOTSKY, 1998, p. 111)

Nesse sentido, Vygotsky denomina o nível de desenvolvimento real, como o que corresponde ao desenvolvimento das funções mentais da criança e se caracteriza a partir de processos de desenvolvimentos já amadurecidos, onde a criança é capaz de realizar atividades por si mesmas, de maneira autônoma e independente.

O nível de desenvolvimento potencial ou proximal, também encontrado nos estudos deste autor, diz respeito às capacidades que podem vir a ser construídas pelas crianças, como também às ações que a criança é capaz de desenvolver com o auxílio de outra pessoa mais experiente. Nessa dinâmica, Vygotsky estabelece o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), como sendo à distância que existe entre o nível de desenvolvimento real do indivíduo, no qual a criança consegue executar atividades com certa independência, valorados por funções já

consolidadas e a capacidade de desempenhar funções com a ajuda dos seus parceiros mais ou menos experientes.

Desse modo argumenta que:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 1998, p. 113)

O aprendizado aqui se coloca como fator preponderante para que se crie a ZDP, evidenciada nos estudos de Vygotsky, à medida que este suscita vários processos internos de desenvolvimento das crianças, quando, em interação com as pessoas mais experientes com as quais convive, tornam-se capazes de operar e intervir na sua realidade, o que sem a ajuda externa, seria impossível de ocorrer. Quando internamente consolidados esses processos compõem as aquisições do desenvolvimento, individual e autônomo da criança. É nesse sentido que Vygotsky afirma que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. (Vygotsky, 1998, p. 113).

Sobre este aspecto Oliveira, 2011 argui que:

A construção de significações, a gênese do pensamento e a constituição de si mesmo como sujeito se fazem graças às interações constituídas com outros parceiros em práticas sociais concretas de um ambiente que reúne circunstâncias, artefatos, práticas sociais e significações. Ao interiorizar formas de interação social já vivenciadas, o indivíduo se apropria de estratégias para memorizar, narrar, solucionar problemas, etc., criadas pelos grupos humanos com os quais ele partilha experiências. Com isso, formas concretas de organização das atividades humanas em um meio sócio-cultural específico geram normas, regras e valores sempre potencialmente conflituosos e confrontantes, podendo ser confirmados, desaparecer ou diversificar-se. (OLIVERA, 2011, p. 140)

Desse modo, compreende-se que esse processo de desenvolvimento e aprendizagem poderá ocorrer em diversos espaços, onde a criança adquire conhecimento em contato com outros seres humanos, à medida que integra com as ações do seu cotidiano, manuseando os objetos que estiverem a sua disposição e experienciando as mais variadas situações, de modo que possa intervir em sua realidade no sentido de transformá-la conforme as suas necessidades.

O conceito de ZDP abordado por Vygotsky me remete ao campo desta pesquisa, à medida que a partir do contato direto com as crianças observo as nuances apresentadas por suas funções mentais, considerando os avanços decorrentes das interações estabelecidas entre as crianças e seus pares.

Assim, ao trazer para o centro das discussões os processos interativos decorrentes de uma turma mista de creche, não busco apenas analisar a realidade a partir das características etárias que diferem os sujeitos, ou das capacidades mentais estimadas para o tempo cronológico em que se encontram, mas levo em consideração as relações estabelecidas entre os sujeitos, o uso de instrumentos e ferramentas culturais, as trocas cotidianas que se dão nas mais variadas situações, sejam elas entre seus coetâneos ou entre os parceiros mais experientes com os quais as crianças convivem.

4 AS INTERAÇÕES SOCIAIS NAS BRINCADEIRAS

“Como se fora brincadeira de roda, memória / Jogo do trabalho na dança das mãos, macias / O suor dos corpos na canção da vida, história / O suor da vida no calor de irmãos, magia [...]”

(Gonzaguinha, Redescobrir)

“*Como se fora brincadeira de roda*”, trecho encontrado na canção de Gonzaguinha, a qual embalou minha trajetória de formação no Curso de Especialização, nos remete ao contexto da Educação Infantil, que tem como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. A brincadeira de roda, aqui utilizada metaforicamente, se encaixa no bojo das discussões as quais me proponho neste capítulo, por entender que esta se constitui a partir do entrelace das mãos dos que dela participam, e do estabelecimento de relações que vão se fundindo e ganhando contornos. Assim, ao trazer a brincadeira como um elemento propiciador das interações sociais entre as crianças e seus pares e do desenvolvimento das crianças, busco analisar a dimensão em que estas ocorrem, evidenciando as ações e comportamentos dos sujeitos investigados, nas mais variadas situações do cotidiano em que a brincadeira se faz presente.

Os primeiros anos de vida são imprescindíveis na formação da criança, pois corresponde a uma fase em que esta começa a construir sua identidade e estabelecer aspectos inerentes a sua formação humana. Nesse período, a criança tende a se comunicar, por meio de palavras e gestos na expressão de suas emoções e ideias e usa a motricidade para se relacionar com o ambiente em que está inserida e com as pessoas que o compõem.

Nessa perspectiva, cabe mencionar a brincadeira que é, por excelência, uma atividade do universo infantil e que se constitui como um meio para elaboração e reelaboração do conhecimento pela criança e das relações que estabelecem com os demais representantes do seu grupo social. É uma forma de comunicação onde a criança pode reproduzir as atividades do seu entorno, utilizando a imaginação e a fantasia, possibilitando assim o seu processo de aprendizagem e o desenvolvimento

da sua capacidade de raciocínio, argumentação, criatividade, autonomia, socialização, por meio da interação com o outro e da experimentação de regras e papéis que estas presumem.

A partir dessa premissa, me ocupo em retomar para aporte dessa discussão, a Oficina Brinquedos e Brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil, vivenciada na itinerância do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Com um tema bastante sugestivo para quem atua nesta etapa, a oficina teve como atividade inicial as lembranças em torno do ato de brincar na infância. As experiências cultivadas nesse percurso me possibilitou compreender o brincar como uma condição essencial para o desenvolvimento da criança, para a formação da autoimagem, dos sentimentos e atitudes positivas sobre si mesma e sobre as demais pessoas com as quais convive. Além disso, as discussões pautaram-se na criança enquanto ser pensante, criativo, questionador, que possui a capacidade de representar e nesse sentido a brincadeira acontece por meio de situações vivenciadas e elementos variados para enriquecê-la.

O ato de brincar, evidenciado na infância, traduz-se em momentos de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças, à medida que contribui para o enfrentamento de problemas e situações diversas em seu cotidiano. Além disso, ao brincar a criança poderá satisfazer seus desejos, necessidades e curiosidade sobre o mundo que a cerca, aprendendo a conviver com o outro, numa relação de reciprocidade.

Brougère (2000), em seus estudos corrobora que:

A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é a entrada na cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico. A criança se apodera do universo que a rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica. Isso se faz num quadro específico, por meio de uma atividade conduzida pela iniciativa da criança, quer dizer uma atividade que ela domina, e reproduz em função do interesse e do prazer que extrai dela. A apropriação do mundo exterior passa por transformações, por modificações, por adaptações, para se transformar numa brincadeira: é a liberdade de iniciativa e desdobramento daquele que brinca, sem a qual não existe a verdadeira brincadeira (BROUGÈRE, 2000, p. 76-77).

Essa concepção compreende a importância da brincadeira para a socialização das crianças, à medida que integra ações de apropriação de conhecimentos enraizados na cultura da qual participam. Nesse sentido, cabe mencionar mais uma vez as contribuições de Brougère (2000, p.61) ao apontar que “o círculo humano e o ambiente formado pelos objetos contribuem para a socialização da criança e isso através das múltiplas interações, dentre as quais algumas tomam a forma de brincadeira”. Desse modo, ao brincar a criança se apropria de sua cultura, e da cultura dos demais representantes do seu convívio social, mediante as relações que com estes estabelece, confrontando as culturas com as quais tem contato e conferindo-lhes significado.

Brougère (2000) argumenta ainda que o brincar não pode ser separado, isolado das influências do mundo, pois não é uma atividade interna do indivíduo, mas é dotada de uma significação social. Para o autor a brincadeira não é inata, e, portanto pressupõe que esta se constitui socialmente. Assim, a criança aprende a brincar nas relações que estabelece com os sujeitos do seu grupo social. “A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça”. (BROUGÈRE, 2000, p.105).

Ao relacionar brincadeira e cultura, Borba (2009) dispõe que:

Ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida. O brincar é, portanto, experiência de cultura, por meio da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças. (BORBA, 2009, p, 70-71)

Com esses argumentos direcionamo-nos ao objeto de estudo que aqui se inscreve, por considerar que no contexto investigado as brincadeiras estão sempre presentes, seja em situações de mediação do adulto, ou quando partem dos interesses e desejos das crianças, nas quais as possibilidades de interação entre as crianças e seus pares se tornam ainda mais acessíveis.

A brincadeira é, pois, uma atividade que contribui para a consolidação da vida em sociedade, que ao mesmo tempo, identifica e distingue as características dos seres humanos, além de favorecer o estabelecimento de vínculos afetivos e sociais entre indivíduos pertencentes a uma mesma cultura. Outrossim, a brincadeira incentiva o exercício da curiosidade e autonomia dos sujeitos que impregnam-se de valores, podendo se desenvolver, inventar, criar, descobrir e aprender em contato com o outro. É nesse sentido que Brougère (2000, p. 97) afirma que “A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura”.

Borba (2007) ao conceber a brincadeira como patrimônio e prática cultural, a qual permite o estabelecimento de laços de solidariedade e de comunhão entre os sujeitos que dela participam argui que:

Para as crianças, a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com outros sujeitos, adultos e crianças, e com os objetos e a natureza à sua volta. Brincando, elas se apropriam criativamente de formas de ação social tipicamente humanas e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem. Se entendermos que a infância é um período em que o ser humano está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume importância fundamental como forma de participação social e como atividade que possibilita a apropriação, a resignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças. (BORBA, 2007, p. 12)

Apoiando-se nas ideias da referida autora, compreende-se, portanto que a partir da brincadeira a criança poderá construir sua capacidade de se relacionar com o meio e com as pessoas de seu entorno, vivenciando experiências, partilhando saberes mediante uma troca recíproca de modo a contribuir para o desenvolvimento da autonomia, criatividade, imaginação e responsabilidade sobre suas formas de comportamento.

Vygotsky (1998) postula que a brincadeira tem um papel importante no desenvolvimento infantil, na medida em que age como um mediador para que as funções psicológicas elementares se transformem em funções psicológicas superiores. Esse processo se torna possível mediante as interações sociais que a criança estabelece com o meio que vive, considerando o uso de símbolos e instrumentos produzidos culturalmente, e que contribuem significativamente para o seu desenvolvimento. O conhecimento, nesse sentido vai se consolidando, nessa

relação de reciprocidade entre os indivíduos, que dela participam de maneira ativa, e que influenciam na constituição do ser, de forma dinâmica.

Para este autor, ao brincar “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade” (1998, p.134). O brinquedo, portanto cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança, à medida em que as ações dos sujeitos transcendem o desenvolvimento já consolidado, permitindo-os desenvolver novas habilidades.

Vygotsky (1998), em seus estudos, chega a compreensão de que:

[...] o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VYGOTSKY, 1998, p.131).

Essa concepção reconhece a importância da brincadeira para o processo de formação do sujeito, à medida que colabora para a definição de suas funções psicológicas, as quais poderão conduzir ações posteriores, de modo que o sujeito tende a alcançar um nível de maturação caracterizado por sua flexibilidade, originando assim novas formas de atuação, que provém de possíveis modificações ocorridas no meio em que vive.

Vygotsky(1998) acrescenta ainda que mesmo de forma reduzida, o brinquedo dispõe de todos os pressupostos que a criança precisa para se desenvolver, se constituindo, desse modo, como uma grande fonte de desenvolvimento. Outrossim, o autor corrobora que a brincadeira possibilita o desenvolvimento de uma ampla estrutura que servirá de base para mudanças das necessidades e da consciência da criança, atribuindo novo sentido as ações que nela vivenciam.

Diante disso, pode-se inferir que a brincadeira é essencial para que a criança possa interagir e conhecer a si mesma e o contexto no qual está inserida, desenvolvendo atividades mais complexas do que as que costuma vivenciar em seu cotidiano. Além disso, na brincadeira o pensamento infantil vai se constituindo, à medida que os níveis de desenvolvimento das crianças vão sendo revelados e

habilidades sendo potencializadas. É o que Vygotsky conceitua de ZDP, a qual refere-se a distância que há entre o nível de desenvolvimento real, correspondente às funções mentais que a criança possui e através das quais pode realizar determinadas ações com certa independência, e o nível de desenvolvimento potencial que requer o contato com parceiros mais experientes que o ajudarão no desenvolvimento de tarefas até então complexas, mas que posteriormente será capaz de desenvolver sozinha.

Sobre este aspecto, Oliveira (2011), tendo como base os postulados de Vygotsky, comenta que:

[...] a criança transforma as informações que recebe de acordo com as estratégias e conhecimentos por ela já adquiridos em situações vividas com outros parceiros mais experientes. A noção de zona de desenvolvimento proximal refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento atual do indivíduo (ou seja, sua capacidade de apresentar uma ação independente de pistas externa – compreendendo, portanto, funções já amadurecidas) e a capacidade de responder orientado por indicações externas a ele (ou seja, baseada em funções em processo de amadurecimento). Após operar com esses instrumentos externos, ou próteses (“muletas”) – gestos, instruções, questões, estratégias -, o indivíduo cria uma mediação semiótica interna e responde às situações com base em conceitos, imagens, habilidades e outros recursos. (OLIVEIRA, 2011, p. 133)

Nessa perspectiva, a construção do pensamento do indivíduo se dá mediante as relações sociais que estabelece com seus pares e a disponibilização de instrumentos, saberes, métodos e motivos que requer a definição de papéis sociais que emergem da cultura onde se insere.

Wajskop (2001) ao estudar as ideias de Vygotsky corrobora que:

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos. (WAJSKOP, 2001, p. 25)

Nesse sentido, a brincadeira é, pois elemento social imprescindível, onde as crianças desenvolvem sua capacidade de imaginação e de criação, estabelecendo

relações efetivas entre as pessoas com as quais convive, com autonomia, por meio de uma relação dialética que evolui a definição de regras e papéis, tomando consciência da sua realidade. Além disso, estimula o pensamento e a possibilidade de vivenciar outras experiências, a partir das atividades de imitação ou de elaboração de situações novas.

Aqui cabe mencionar mais uma vez as ideias de Borba (2009) ao inferir que:

No brincar, as crianças vão também se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais. (BORBA, 2009, p. 71)

Assim, nas atividades brincantes das quais participam, as crianças instituem regras sociais que conduzem as relações com os representantes do seu grupo social, sejam eles mais ou menos experientes, e vão se afirmando enquanto atores sociais. Neste processo as crianças elaboram e reelaboram novos conceitos e significados, para além daqueles socialmente produzidos, criando, de maneira autônoma, sua própria cultura.

Portanto, a brincadeira além de se apresentar como uma possibilidade concreta de aprendizagem para as crianças que contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do respeito à cultura do outro e aos saberes que dela emergem, mediante uma atuação crítica e reflexiva, permite também que os adultos construam seus próprios modos de concebê-la, com vistas ao reconhecimento das singularidades e necessidades inerentes a etapa em que as crianças se encontram.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, que aborda o plano metodológico da pesquisa, situo as etapas percorridas desde os procedimentos iniciais que correspondem à escolha da temática e do campo, transcorrendo pelos demais processos que nela estão imbricados, como os procedimentos de recolha de informações e de conhecimento da realidade estudada.

O objeto de estudo que aqui se inscreve está intrinsecamente relacionado à minha história de vida pessoal e profissional, conforme já relatado no capítulo introdutório, com fortes influências das experiências docentes vivenciadas no cotidiano de uma turma mista de creche, caracterizada pelas diferentes idades das crianças que a compunham, com desejos, necessidades e interesses próprios, mas que se intensificaram a partir das novas possibilidades de atuação profissional enquanto coordenadora pedagógica da Educação Infantil e com o emergir de saberes que vêm se consolidando em âmbito acadêmico.

Para compor essa tessitura metodológica, parto desse lugar que me situa e me mobiliza a buscar reflexões sobre aspectos do fazer pedagógico, e a dialogar com autores que referendam as discussões aqui propostas, ampliando os conhecimentos acerca da criança em diferentes tempos, suas formas de ser e de se relacionar com o outro e com o meio no qual está inserida e suas mais variadas formas de aprender.

Nesse sentido, busco compreender como crianças de 1 a 3 anos estabelecem e constituem relações com seus pares no contexto de uma turma mista de creche, sejam nas atividades propostas pelo professor ou nas atividades que realizam com autonomia e independência, considerando os momentos livres que decorrem do cotidiano, observando a dinâmica dessas interações e analisando a sua importância para o desenvolvimento das crianças. Além disso, evidencio a necessidade de relacionar as competências sociais desenvolvidas pelas crianças a partir das interações com seus pares.

No cenário educacional, a pesquisa surge como forma de compreender e conhecer os fenômenos que envolvem o processo educativo, na medida em que

visa à produção de conhecimentos e a recolha de dados que possibilitem ao pesquisador uma reflexão mais sistemática sobre os fatos que se apresentam no campo da investigação, e que poderão auxiliar na busca para a solução de problemas. Além disso, a pesquisa pode ser entendida como uma forma de observar, investigar e explorar determinados fatos, a fim de ampliar os conhecimentos que já possui dos mesmos.

Este estudo tem como referência a abordagem etnográfica, encontrada nos estudos de Macedo (2004), entendida como possibilidade de acesso, análise e compreensão do objeto de investigação, e que leva em consideração as necessidades que a partir dela se colocam.

A etnopesquisa não seria outra coisa senão uma pesquisa ao mesmo tempo enraizada no sujeito observador e no sujeito observado. Enraizada no sentido etnológico, o de dar conta das raízes, das ligações que dão sentido tanto a um quanto a outro. Para tanto, é necessário, por parte do pesquisador, ousadia para autorizar por caminhos metodológicos não convencionais com o objetivo de apreender a complexidade e as filigranas próprias de cada sujeito singular, tanto do pesquisador quanto do sujeito pesquisado e de seus entornos (BARBOSA apud MACEDO, 2004, p. 24).

Diante disso, ao optar pela etnopesquisa, o pesquisador se insere num campo de amplas possibilidades de atuação, que o permitem inovar e criar estratégias específicas para o desenvolvimento de sua investigação, mediante a apropriação de conhecimentos que se distanciam metodologicamente de conceitos pré-existentes.

Os argumentos encontrados em Macedo (2004) e até então por mim desconhecidos, começam a se consolidar em meu processo formativo e a delinear os percursos metodológicos desse estudo investigativo, a partir de uma perspectiva de valorização dos sujeitos, suas complexidades e compreensão do fenômeno educativo. Nesse sentido, este mesmo autor aponta que para “o etnopesquisador crítico dos meios educacionais, o outro é condição irremediável para a construção de conhecimentos nos âmbitos das práticas educativas”. (MACEDO, 2004, p.58)

Na condição de pesquisadora, a utilização da abordagem etnográfica se aplica por ser um tipo de pesquisa que está enraizada na cultura em que os sujeitos estão inseridos e por interessar-me em ouvir esses sujeitos, compreender suas formas de representação, historicizando suas ações e suas narrativas. Assim, a análise das

interações sociais estabelecidas entre crianças e seus pares no interior de uma turma mista de creche, bem como as contribuições destas para o desenvolvimento infantil, se deu mediante um trabalho de imersão no universo das crianças, atenta aos seus dizeres e fazeres que se constituem nas relações que emergem do seu cotidiano.

A etnopesquisa, utilizada nesse estudo, é de inspiração qualitativa, considerando que as questões são estudadas no ambiente em que os sujeitos se apresentam. Nesse sentido, é oportuno mencionar Silva e Cabral (2010) ao argumentar que a etnopesquisa possui caráter qualitativo e busca compreender e explicitar a realidade exatamente como os atores sociais a vivenciam, considerando todos os aspectos sobre os quais se configuram. Os dados nela recolhidos tiveram caráter descritivo, relatando de maneira mais aprofundada os fenômenos existentes na realidade estudada.

Sobre esse aspecto, Macedo (2004, p. 148) corrobora que “[...] as pesquisas de campo de inspiração qualitativa desempenham uma verdadeira “garimpagem” de expressões e sentidos, e estão interessadas, acima de tudo, com o vivido daqueles que os instituem.” Diante disso, pode-se inferir que, na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados, onde é possível realizar um estudo detalhado das informações que se apresentam, junto aos sujeitos envolvidos. Aqui o pesquisador é parte integrante do processo do conhecimento, pois ele observa, interpreta e atribui significado às informações obtidas, podendo estabelecer compreensão sobre o fenômeno a ser investigado.

Na trajetória dessa pesquisa, analisei o contexto estudado com um olhar atento e minucioso, sempre com o objetivo de refletir e fazer menção entre o conhecimento teórico e o objeto em questão. Para isso, foram utilizados como recursos metodológicos, além do levantamento de estudos sobre temática em questão, a análise dos registros escritos, cujas anotações se deram em um diário de campo, e registros fotográficos, das ações que se instauram no campo dessa investigação, como forma de apreensão e apropriação da realidade.

No caminho das definições dos recursos metodológicos, busquei aproximações com o trabalho de Macedo (2004), legitimado por sua presença nesse processo de formação e de constituição conceitual da pesquisa, quando argui que o diário:

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. Diria que, é um instrumento de grande relevância para acessar os imaginários envolvidos na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista. (MACEDO, 2004, p. 196)

O diário de campo, portanto, consiste em registrar as observações, narrativas e reflexões do pesquisador, que se insere, como o próprio nome já diz, diariamente no campo da pesquisa o que possibilita maior sistematização e detalhamento das situações que ocorrem no cotidiano, estejam elas explícitas ou não nas ações dos sujeitos, assim como as impressões pessoais do pesquisador.

De acordo com Minayo (1993):

...um diário de campo é caracterizado, desta maneira: "...constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais". (MINAYO, 1993, p. 100)

Para este autor, o diário de campo tem como finalidade registrar, em tempo real, as ações, situações e fenômenos ocorridos no campo de pesquisa considerando a espontaneidade e informalidade com que estas se apresentam, podendo assim estabelecer vínculos entre as experiências decorrentes da realidade e os conceitos formulados e/ou adquiridos inicialmente pelo pesquisador. Os registros devem ser feitos regularmente, sem perder de vista os tempos e espaços em que os fenômenos ocorrem, os sujeitos envolvidos, bem como os fatores que contribuem para a constituição da realidade investigada.

Visando maior apropriação da realidade investigada, me ocupei em observar a dinâmica das relações estabelecidas entre as crianças e seus pares no cotidiano das ações realizadas na creche, registrando no diário de campo, de forma objetiva, seus dizeres e fazeres, considerando as formas de comunicação e expressão, assim

como a conduta dos sujeitos, suas formas de ser e agir com os demais, de modo que fosse possível entender o objeto de estudo que se apresenta. Além disso, descrevi com ênfase os momentos de interações sociais revelados tanto nas atividades propostas pela professora como em situações em que as crianças podem usar sua criatividade, imaginação, tomando como referência, em vários momentos, as atividades brincantes desenvolvidas pelos sujeitos, entendendo-a como espaço propício para a análise dos fenômenos presentes na realidade.

Nesse cenário, também tomei como recurso metodológico, a fotografia, considerando que esta possibilita ao pesquisador ampliar as possibilidades de apreensão e apropriação da realidade investigada, dando maior consistência aos registros escritos das observações, servindo ainda como fonte documental. Sua utilização permite ainda que se faça um retrato da criança em seus processos interativos no interior de uma turma mista de creche, fazendo uma representação fidedigna dos sujeitos envolvidos e de suas ações.

Os instrumentos de coleta de dados acima mencionados foram selecionados, dada a relevância dos fatores que os compõe, com o intuito de obter informações mais consistentes e verídicas acerca da realidade investigada, realçando as análises e discussões acerca das interações sociais decorrentes do cotidiano da educação para crianças pequenas.

Para compor o quadro analítico dessa pesquisa, optei pela análise de conteúdos, encontrada nos estudos de Bardin (2001) que a conceitua como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2001, p. 42).

Esse tipo de análise se justifica, pois permite ao pesquisador descrever e interpretar conteúdos manifestos ou latentes, em determinadas fontes documentais, ou em textos dos quais se utiliza para recolha de informações, atribuindo-lhes sentido e podendo relacioná-los às condições de produção/recepção do conteúdo e de análise dos dados. No caso específico desse estudo, utilizei como parâmetro os

registros feitos em um diário de campo, que contém fragmentos dos processos interativos presentes no cotidiano de uma turma mista de creche, assim como fotografias que retrataram fidedignamente esses processos dando outra dimensão as narrativas que neles se inserem.

5.1 CENÁRIO DE PESQUISA

A pesquisa de campo consiste na coleta de dados sobre um determinado fenômeno e permite ao pesquisador um contato direto com os sujeitos e com o objeto, onde é feito o levantamento de informações diversas que irão propiciar a análise e apreensão da realidade a ser investigada.

O lócus escolhido para a realização da pesquisa foi a Creche João Barbosa de Oliveira, anexa à uma escola com mesmo nome, situada no bairro Alto do Recreio, em Serrinha-Ba. A referida escola possui sede própria, porém o atendimento das crianças na etapa de creche, entre 1 e 3 anos de idade, se dá em uma residência alugada para este fim e atende apenas uma turma caracterizada pela heterogeneidade etária das crianças, atualmente com um quantitativo de 15 (quinze) crianças, cujo atendimento contempla uma jornada integral de 8 horas diárias.

Em seu espaço físico, dispõe de uma sala de aula, dois quartos, sendo que um destina-se ao momento do soninho ou descanso das crianças e o outro se mantém organizado para a realização de atividades como as brincadeiras de faz-de-conta, os cantinhos diversificados, dentre outros. Possui uma cozinha, um único banheiro para alunos e professores e dispõe de uma pequena área frontal.

Quanto ao quadro de funcionários, dispõe de uma gestora, uma professora, uma educadora auxiliar, uma merendeira e uma servente, as quais trabalham em jornada semanal de 40 horas.

5.2 SUJEITOS DE PESQUISA

Os sujeitos investigados são crianças, com idade entre 1 e 3 anos, que compõem a turma mista da Creche João Barbosa de Oliveira, pertencente à Rede Municipal de Ensino de Serrinha-Ba. Neste espaço me ocupei em observar e

registrar os comportamentos das crianças nos processos interativos que decorrem de uma rotina diária de 8 (oito) horas, buscando assim uma melhor compreensão acerca do objeto em estudo. A turma atualmente é composta por um total de 15 (quinze) crianças, com idade entre 1 e 3 anos, sendo que destas, 7 são meninas e 8 meninos. Deste quantitativo, 9 crianças têm 1 ano, 4 têm 2 anos, e 2 crianças possui 3 anos de idade. Mas vale ressaltar que a pesquisa teve início em outubro de 2015 quando na turma havia crianças com idade entre 1 e 4 anos idade completos no decorrer do ano letivo. Os sujeitos, em sua totalidade, residem no mesmo bairro onde a escola está inserida.

Para tanto, foram realizados registros escritos e fotográficos das crianças nas mais variadas possibilidades de interação, mediante prévia autorização dos responsáveis, colocando em evidência às discussões e reflexões sobre a temática em estudo, revelando as relações estabelecidas entre as crianças e seus pares nas ações cotidianas de uma turma mista de creche. Para a análise dos dados, optei por selecionar alguns episódios de situações de interação entre crianças e seus pares em suas vivências sociais na creche.

5.3 DESCREVENDO A TRAJETÓRIA

Durante o meu percurso de formação pessoal e profissional, foram surgindo algumas inquietações acerca do trabalho desenvolvido na educação infantil, mais especificamente no contexto de creche. As experiências vivenciadas nesses espaços de formação me propuseram algumas inquietações, sobre as quais dialogo neste estudo.

Para a escolha da temática, fiz uso de memórias que me levaram a refletir sobre minha trajetória pessoal e profissional, destacando aspectos da minha atuação docente, das experiências decorrentes da minha atual função como coordenadora pedagógica da Educação Infantil no município de Serrinha-Ba, assim como pelos conhecimentos adquiridos em âmbito acadêmico, de modo que esta correspondesse com legitimidade aos anseios da pesquisadora. Assim, delimito a problemática e o problema, estabeleci alguns objetivos a serem alcançados com a pesquisa e busquei referências em autores que trouxeram contribuições para as

discussões e indagações que surgiram. Além disso, me dediquei a leituras e estudos referentes à temática em questão e a partir de então, elegi instrumentos necessários para a realização da pesquisa.

O campo onde a pesquisa se insere não é exatamente o meu lugar de atuação. Na condição de Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil do município de Serrinha, insiro-me em um contexto que de certo modo me distancia do efetivo trabalho desenvolvido nas unidades escolares. Diante disso, ao optar por desenvolver a pesquisa na Creche João Barbosa, levei em consideração os vínculos pessoal e profissional já existentes entre a pesquisadora e os sujeitos envolvidos, essenciais para a realização de um trabalho dessa natureza, assim como a realidade que nela se assenta, a qual corresponde aos interesses da pesquisadora. A referida creche atende atualmente crianças com idade entre 1 e 3 anos, inseridas em uma única turma, atendendo assim aos requisitos da pesquisa.

Para a realização deste estudo investigativo, enfatizei que minha inserção consistia em observar os processos interativos decorrentes desse contexto, e identificar quais as contribuições das interações sociais para o desenvolvimento das crianças, despindo-me de qualquer julgamento quanto às situações apresentadas, e com o cuidado de não interferir no andamento das atividades.

Além disso, para que a inserção no campo fosse validada, reuni-me com os pais e responsáveis pelas crianças, com os quais inicialmente já tinha mantido contato individual, no dia 12 de novembro de 2015, considerando a disponibilidade de horário que estes apresentaram. Durante a reunião, apresentei o projeto de pesquisa, explicitando os objetivos e interesses deste estudo, bem como os instrumentos a serem utilizados, o diário de campo e registros fotográficos das crianças nas mais variadas situações de interação no cotidiano da Creche. A reunião ocorreu tranquilamente, os presentes demonstraram compreender a proposta da pesquisa e deliberaram positivamente quanto à sua realização.

Após esse processo de validação de inserção no campo, pelos sujeitos envolvidos direta (professores e crianças) ou indiretamente (pais e responsáveis), continuei a frequentar a Unidade, agora definindo dias e horários de inserção, por um período de três meses aproximadamente. Com isso, o ambiente se tornara cada vez mais familiar e propício ao estudo, permitindo uma maior apropriação do objeto de pesquisa, realçando os interesses decorrentes não só das experiências da

docência, mas também os que se tornaram evidentes na minha trajetória de formação acadêmica.

6 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo intenciona analisar e interpretar as informações recolhidas ao longo da intervenção no campo onde a pesquisa se insere, a partir da abordagem de análise de conteúdos que não se ocupa em oferecer elementos meramente quantitativos, mas que possibilita, a partir de uma interpretação qualitativa, uma maior significação do objeto de estudo ao qual se propõe, tomando como referência os suportes documentais, revelando os aspectos explícitos ou implícitos que os compõe.

Para tanto, venho com um olhar reflexivo para as respostas e as indicações que a imersão no campo oportunizou, tendo como pressuposto que a criança é um ser social, e que se constitui como tal a partir do contato com o meio físico e social, por meio da observação, experimentação e partilha de saberes com as pessoas mais e menos experientes com as quais convive. Ao ingressar num contexto educativo legalmente instituído poderá experimentar outras possibilidades de aprendizagem além daquelas oportunizadas no convívio familiar como forma de aprimorar os conhecimentos socialmente construídos.

A questão primordial que se coloca está na busca por demarcar as relações sociais estabelecidas no interior de uma turma mista de creche, considerando as diferentes idades e experiências dos sujeitos que os compõem, atentando para a dinâmica dessas relações estabelecidas nas atividades propostas pelo professor como também, se não principalmente pelos momentos livres que decorrem do cotidiano em que estão inseridas, que em determinados momentos complementam-se ou opõem-se, mas que permitem perceber, nas crianças, suas estratégias, seus modos de ser e agir com seus companheiros mais ou menos experientes, com os quais mantém contato, e suas formas de se desenvolver.

No decorrer da pesquisa de campo realizada em uma Creche da Rede Municipal de Ensino, composta por uma turma única de crianças com idade entre 1 e 3 anos, foram extraídas informações significativas mediante a transcrição das falas e das ações dos sujeitos nela envolvidos, adquiridas a partir dos registros feitos em um diário de campo assim como do material fotográfico disponibilizado durante os três meses de inserção no campo, onde as observações aconteciam uma ou duas

vezes por semana, com duração de uma hora. Além disso, busquei fundamentação em teóricos que ampliaram as discussões nestes termos, através dos quais foi possível identificar aspectos relevantes das relações sociais estabelecidas entre crianças e seus pares, contribuindo assim para uma melhor apreensão da realidade pesquisada e para o alcance dos objetivos propostos.

Ressalto que minha inserção no campo se deu na condição de Coordenadora Pedagógica, estando, portanto a considerar aspectos referentes não à minha prática, mas às ações desenvolvidas por outros sujeitos, porém com muita abertura e naturalidade, considerando os vínculos existentes entre a pesquisadora, a instituição e os sujeitos que nela estão inseridos.

Assim, para melhor organizar a análise, as informações presentes no diário de campo e nos registros fotográficos, versaram sobre quatro categorias: **Práticas diversas onde acontece a socialização; Práticas de Socialização no momento das brincadeiras; Condições em que ocorrem as interações e As sinfonias das relações.** As categorias delimitadas neste estudo dão indicativos sobre a dinâmica das relações sociais estabelecidas entre crianças de diferentes idades e seus pares, com um amplo recorte para os episódios em que a brincadeira se faz presente.

As atividades desenvolvidas na Creche tem como ponto de partida uma rotina didática, previamente estabelecida pela professora, mas ganha novos contornos a partir das intervenções das crianças que dela se apropriam, adequando às suas necessidades e interesses próprios. Assim, as análises decorrentes desse contexto foram otimizadas pelas manifestações espontâneas das crianças, que em sua maioria centram-se em atividades brincantes.

Vale ressaltar que, para analisar as situações de interação entre as crianças, nessa turma especificamente, foi preciso levar em consideração o enfrentamento de problemas que diz respeito a não disponibilização de material específico para cada faixa etária, assim como um espaço adequado que permita a realização de atividades diversificadas, com vistas ao desenvolvimento pleno das crianças. Todavia, evidencio que existe um esforço por parte da educadora em promover momentos de integração e envolvimento entre as crianças, reconhecendo que ao se relacionar com outros sujeitos, as crianças aprendem e se desenvolvem. Além disso, as ações autônomas das crianças são por ela potencializadas quando, ao perceber o interesse por determinadas atividades, intervém sempre que necessário ou

quando solicitada, para que as práticas de socialização aconteçam, contribuindo assim para o desenvolvimento dos pequenos.

Dentre os episódios que presenciei no processo de imersão no campo, convém destacar aspectos que revelaram a dinâmica dos processos interativos entre crianças de diferentes idades num contexto educacional, e em alguns momentos com os adultos, evidenciando suas reações, seus comportamentos e condutas nas mais variadas situações de interação que vivenciam.

6.1 PRÁTICAS DIVERSAS ONDE ACONTECE A SOCIALIZAÇÃO

Ao refletir sobre as relações sociais presentes num contexto educativo que envolve o trabalho com crianças pequenas, torna-se necessário compreender as formas de comunicação e relacionamento existentes nesse meio. As mais variadas situações presentes no cotidiano das crianças configuram-se em aspectos reveladores e propícios a essa análise à medida que, com uma visão singular dos fatos, exploro, identifico e analiso os espaços, os materiais, os objetos, os fenômenos e, principalmente, o comportamento dos sujeitos envolvidos que influenciam na investigação do objeto em questão.

Nesta sessão pretendo mostrar algumas práticas de socialização desenvolvidas pelas crianças nas mais variadas situações do cotidiano de uma turma mista de creche, em contato com seus coetâneos, crianças de outras idades e também com os adultos com os quais convive nesse cenário.

Lara chega à creche com um dos dedos do pé machucado e envolto a um curativo. Em um dado momento do dia o curativo se desprende, mas isso passa despercebido em meio as ações que se instauram no interior da instituição. No entanto, enquanto brincavam, e em meio a um breve conflito entre Lara e Gabriel, a ser relatado em outra sessão, uma das pecinhas bate no local do ferimento, que agora está sem o curativo e Lara reclama. Nesse momento, Samara se dá conta da situação e diante da reação da colega busca auxílio da professora para solucionar o problema. Vejamos:

Samara, ainda sentada, e distraída com os brinquedos que tinha à mão, chama pela professora dizendo: Pró, tirou. Ao perceber que a

professora não se aproxima, Samara resolve levantar e começa a procurá-la, chamando-lhe: Pró! Pró! Ao encontrar a professora, Samara tenta se comunicar dizendo: Pró, tirou. A pró pergunta: Tirou o quê? E ela responde: Tirou. Percebendo que a professora não entendera, Samara segura em sua mão e a direciona para o cantinho onde Lara está sentada. Ela mais uma vez diz: Tirou. Olha para Lara e para a professora, que continua sem entender. Nesse momento Samara resolve apontar para o dedo de Lara, é quando a professora consegue compreender o que a menina tentava lhe dizer e argumenta: Ah, sim! Foi o curativo de Lara. Já ficou bom. Samara demonstra ter entendido a fala da professora e as duas meninas voltam a brincar. A partir desse momento, a professora, permanece com as crianças e participa da brincadeira perguntando: o que é isso? Samara a seu modo responde: Avião. E começa a simular o voo do objeto. Outras duas crianças se aproximam e por mais um curto período de tempo a brincadeira continua. (Excerto do Diário de Campo, 25.04.2016)



Fotografia 1



Fotografia 2



Fotografia 3



Fotografia 4

Retomando a situação acima, faço algumas observações. Primeiro, atentando para iniciativa de Samara em procurar a professora, tendo em vista que em momento algum Lara sinalizou que o fizesse, assim a menina por si mesma resolve tomar tal atitude, com vistas ao enfrentamento de um “problema” que não é seu, mas que de certo modo ela toma pra si, tanto que só retoma a atividade anterior quando se convence de que o problema já está resolvido. Segundo, percebe-se que Samara, pela relação que possui com Lara, mesmo não conseguindo verbalizar a situação que se colocara, cria suas próprias estratégias para se comunicar com a professora, sujeito mais experiente, em quem demonstra ter confiança, buscando apoio para resolver o problema da sua colega. Inicialmente faz uso da fala, ainda pouco consolidada, e percebe que a professora não entende o que quer dizer. Diante disso, ela a toma pela mão e a leva ao encontro de Lara. Continua tentando se comunicar verbalmente, mas não obtém êxito. Então agora, utiliza o olhar como forma de comunicação, mas novamente não consegue fazer com que a professora compreenda. Enfim decide apontar em direção ao dedo machucado de Lara. É onde a compreensão chega, e a comunicação se efetiva.

A presença do adulto, na situação relatada, foi de fundamental importância, para o enfrentamento da situação, pois como sujeito mais experiente, possui conhecimentos e habilidades que vão além daqueles já conquistados pelas crianças, e isso é reconhecido por Samara, ao passo que dele solicita uma intervenção para algo que ainda não consegue realizar com independência. É nesse sentido que abordo as ideias de Vygotsky (1998) quando afirma que as funções psicológicas superiores ocorrem inicialmente no nível social, a partir das interações que estabelece entre si e com os adultos com quem convive, e só depois aparece no interior da criança quando esta já consegue intervir nas situações com suas próprias capacidades. Além disso, a solicitação da professora para a solução de um problema, também a conduziu ao universo da brincadeira que as crianças estavam desenvolvendo antes do fato mencionado, constituindo assim as referências de que a criança necessita para ampliar suas capacidades.

Uma cena, bem simples, mas dotada de sentido, também merece ser apreciada.

As crianças estão a brincar. Brinquedos espalhados por toda a parte. De repente, as crianças são surpreendidas pela auxiliar ao

argumentar: “Vamos guardar os brinquedos? Agora é hora de almoçar. Vamos, crianças, todos ajudando a guardar.” Ao tempo em que conversa com as crianças ela vai abrindo um sacolão, e as crianças, como de costume, já sabiam o que fazer. Assim, recolhem todos dos brinquedos, até que não se veja mais nenhum. Quando termina a auxiliar diz: “Muito bem, todos ajudaram”. Nesse momento as crianças se sentem muito satisfeitas pela ação e ficam muito felizes com a aprovação da auxiliar. Então se dirigem ao banheiro para lavar as mãos e enfim almoçar. Artur, de três anos diz: “Ficou tudo bonitinho não foi pró? E a auxiliar reforça: “Ficou sim Arthur”. “Lara me ajudou (Lara é sua irmã, que tem apenas dois anos. Eles têm uma ótima relação), só faltou Heitor (relembra Arthur do seu irmãozinho recém-nascido que está em casa com a mãe) e sorri dizendo: “É porque ele é pequenininho.” A auxiliar corresponde ao sorriso do menino e o diálogo é encerrado com a chegada do almoço das crianças. (Excerto do Diário de Campo, 25.04.2016)



Fotografia 5



Fotografia 6

Ao retomar o episódio acima, inicialmente visto como uma tarefa comum, e que talvez passasse despercebido em outras circunstâncias, me proponho a analisar a singularidade das ações que nele se assentam, buscando revelar um outro contexto de socialização. As crianças estão brincando de maneira envolvente quando em dado momento são tomadas pela voz da auxiliar que lhes diz que está na hora almoçar. As crianças não apresentaram resistência alguma, considerando que o momento de “guardar os brinquedos” já faz parte da rotina. Assim, todas elas, menores e maiores interagem, compartilham e cooperam para a organização do ambiente e para desempenhar a tarefa.

Outro fator que me chamou atenção está no fato de Arthur compreender que com esta ação está contribuindo não só para manter o espaço organizado, mas reconhece a importância do outro para que a ação se cumpra. Ainda que de forma

não intencional alguns aspectos do desenvolvimento das crianças foram suscitados, como equilíbrio, coordenação motora, além de atitudes de cooperação e respeito ao outro, senso de organização do ambiente, noção de tempo, dentre outros aspectos que possivelmente serão desvendados no processo de desenvolvimento das crianças.

Essa situação me remete aos estudos de Corsaro (2011) ao detalhar o conceito de reprodução interpretativa, relacionando-o às rotinas culturais. O autor coaduna que através da interação que estabelece com pares nos grupos dos quais participa, as crianças produzem a primeira de uma série de conhecimentos e práticas da infância que são gradualmente transformados para que esta desenvolva conhecimentos e habilidades necessários para sua inserção no mundo adulto. Desse modo, a atividade outrora relatada, valoriza as ações do cotidiano das crianças, que dela se apropriam, produzindo suas culturas individuais e coletivas.

Participando do cotidiano da creche outras situações são evidenciadas e a partir destas se torna possível observar os desmembramentos das relações existentes entre os sujeitos que nela estão inseridos. Como em outros dias, após a realização de uma atividade proposta pela professora, as crianças logo se ocuparam em realizar uma atividade de maneira espontânea:

Após realizar a atividade proposta pela professora, algumas crianças se dirigem ao quarto onde ficam os brinquedos. Nesse momento observo que Lara, Marinaldo, e Kelven de dois anos de idade e Arthur que possui três anos, brincavam com uma cozinha infantil integrada, que é formada por um armário, uma pia, uma bancada, e as bocas de um fogão. As crianças utilizam os mais variados objetos que encontram no quarto e começam a fazer movimentos como se estivessem cozinhando. Então eu pergunto: O que vocês estão fazendo? Kelven responde: "comidinha". Eu reajo positivamente à ação das crianças, sem muita interferência e continuo a observar a dinâmica das relações estabelecidas nessa situação. Então as crianças continuam a brincadeira. Arthur está com alguns objetos na mão que diz ser uma colher e a panela onde está fazendo a comidinha. Ele ainda reforça: Vou colocar bastante pimenta! Kelven responde: Pimenta arde! Arthur diz: Não, é bom. E continua a fazer sua "comidinha". Kelven também simula estar preparando algo enquanto Lara e Marinaldo estão desenvolvendo outra ação. Eles ficaram responsáveis por "lavar" os objetos usados na imaginação das crianças. Essa ação fica evidenciada na fala e no gesto de Arthur ao dizer: Toma Lara, lava aqui que eu já terminei. Esse momento acontece por aproximadamente vinte minutos. (Excerto do Diário de Campo, 09.05.2016)



Fotografia 7



Fotografia 8



Fotografia 9

Esse cenário suscita alguns conceitos já discutidos por Corsaro (2011) ao conceber a criança sobre a perspectiva de socialização, a qual se constitui não só como uma questão de adaptação e de internalização do que a criança vivencia com seus parceiros mais ou menos experientes, mas que considera as ações que emergem do seu cotidiano e que realizam coletivamente se apropriando, reinventando e reproduzindo os conhecimentos outrora consolidados, atribuindo-lhe novo significado. Além disso, demonstra a capacidade que as crianças possuem de cooperar, compartilhar e interagir com seus pares, como seres ativos, protagonistas de sua própria história.

Outro fator que merece destaque diz respeito ao fato de as crianças espontaneamente realizarem uma atividade que está inserida no mundo adulto, mas que, indiretamente, vivenciam em seu cotidiano tanto no seio familiar, como na própria instituição, onde são feitas quatro refeições. Além disso, a boa e saudável relação das crianças com a cozinheira, que é a “queridinha” dos alunos, pode

também ter influenciado na escolha dessa ação, pela representatividade que esta tem para a vida da criança. Vale ressaltar que as crianças não se limitaram a imitar as ações de outros sujeitos com os quais provavelmente tenha adquirido essas experiências, mas conforme aponta Corsaro (2011) criou seus próprios métodos e estratégias para produzir a brincadeira, suas regras e sua funcionalidade.

Para finalizar as análises nesta sessão, apresento aqui mais uma situação, que revela as práticas de socialização desenvolvidas no contexto educativo estudado.

Enquanto realizavam uma atividade na rodinha, a auxiliar percebe que Lara, à época com um ano de idade, precisava trocar a fralda. Sabrina que completara quatro anos observa quando a auxiliar levanta e leva Lara em seu colo ao quarto onde as trocas são feitas, senta-se em uma cama e começa a observar a ação da auxiliar. Ela fica por um bom tempo quietinha apenas observando. Logo recebe a companhia de Vitória que também fizera 4 anos e as duas continuam a observar. Em um dado momento a auxiliar se dirige a outro espaço para pegar a mochila de Lara com seus pertences e quando retorna Lara continua deitada, enquanto Sabrina e Vitória, usando alguns brinquedos simulavam estar fazendo a troca de fralda da colega. Ao final Sabrina ainda a pega no colo, reafirmando ainda mais a ação de cuidado com a colega. (Excerto do Diário de Campo, 27.11.2015)



Fotografia 10



Fotografia 11



Fotografia 12

Essa situação que aparentemente também poderia não servir como fonte direta de análise sobre as práticas de socialização entre as crianças, sugere outras proposições. Inicialmente o interesse de Sabrina por compreender um elemento que

faz parte do mundo adulto, a ação de trocar fraldas, mas que de certo modo está inserido ao seu contexto, mais uma vez me faz mencionar Corsaro (2011) quando afirma que as crianças participam permanentemente de duas culturas, a sua e a dos adultos, de modo que estas estão intimamente interligadas. Nesse sentido, entendemos que, ao buscar compreender a ação praticada pela auxiliar da turma, Sabrina se insere em um universo que não lhe é próprio, mas no qual está enraizada. A começar pelo fato de ser uma menina, associando essa sua condição aos moldes da sociedade que vê na mulher esse ser que cuida, auxilia, protege, assim como as referências que provavelmente tenha em seu seio familiar ou em outros grupos sociais dos quais faz parte.

Quando a auxiliar se afasta por um curto período de tempo, Sabrina, agora acompanhada de Vitória, aproveita a oportunidade e as duas meninas juntas ressignificam a ação. Elas tinham fralda, talco e lenços umedecidos ao seu redor, mas preferem usar a imaginação e a criatividade quando uma boneca se transforma em um recipiente que tem um gatilho e dele se imagina sair alguma coisa que sirva para a higiene da colega e a peça de um brinquedo de encaixe se torna um vaso de talco, que se concretiza com a ação de Vitória em sacudir o objeto em direção a Lara, como se estivesse de fato utilizando o material. Após a “troca” Sabrina ainda pega a colega no colo, confirmando ainda mais as ações de cuidado tão presentes em seu cotidiano.

Mais uma vez, os comportamentos das crianças são evidenciados pela capacidade que possuem de imaginar, criar, produzir, tendo como suporte informações posteriores, potencializadas pela inserção das crianças em um ambiente social em que situações como essas sejam comuns, além de exercer a capacidade de integrar os conhecimentos e as experiências adquiridas com membros mais experientes com os quais convive. É nesse sentido que menciono Rego (1998) ao abordar as ideias de Vygotsky, o qual considera que as crianças, desde muito pequenas, aprendem pela interação que estabelece com o meio e nele realizam uma série de aprendizados. Além disso, reforça que o cotidiano permite que as crianças observem, experimentem e reproduza ações de outros sujeitos e sejam capazes de questionar, obtendo possíveis respostas nas mais variadas situações.

Considerando os episódios selecionados nesta categoria que diz respeito às

práticas de socialização entre crianças de diferentes idades em uma turma mista de creche, e ainda com os adultos, observa-se que estas têm muito a nos dizer. As cenas do cotidiano registradas no diário de campo demonstram a capacidade das crianças em conduzir processos de socialização no interior da creche, considerando os aspectos sociais que compõe sua formação humana, à medida que se relaciona com o outro, com seus próprios modos de ser e agir, produzindo representações simbólicas do meio no qual está inserido, reelaborando conceitos e significados.

6.2 PRÁTICAS DE SOCIALIZAÇÃO NO MOMENTO DAS BRINCADEIRAS

Essa categoria, que tem por título Práticas de socialização no momento das brincadeiras, busca analisar as interações sociais propiciadas pela brincadeira e suas repercussões no desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, cabe mencionar Borba (2009, p. 72) quando argumenta que para a criança o brincar assume uma centralidade como modo de agir sobre a realidade e de se relacionar com outros sujeitos – seus pares e os adultos. Diante disso, a brincadeira se constitui como atividade essencial do universo infantil, que potencializa as experiências culturais vivenciadas pelas crianças ao interagir com seus parceiros mais ou menos experientes, ampliando suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Vejamos aqui um episódio, entre Lara e Samara, ambas com dois anos de idade, no qual foi possível fazer algumas análises.

Em um canto específico da sala observo que as duas meninas estão sentadas uma de frente para a outra. Samara está a brincar com um jogo que possui peças de encaixe, que, aliás, é o seu predileto, e Lara que observa as ações da colega pega uma pecinha e se oferece para participar da brincadeira. Num primeiro momento Samara parece não gostar da intervenção da colega, ao esboçar reação negativa a tentativa de Lara em encaixar a peça que estava em suas mãos. Ao perceber a atitude de Samara, Lara finge cair no chão, suspende as perninhas e dá uma bela gargalhada. Com essa reação noto que Lara cria uma estratégia para chamar a atenção da colega de modo que esta lhe permita participar da brincadeira. Samara corresponde aos risos de Lara e as duas começam a brincar juntas. (Excerto do Diário de Campo, 25.04.2016)



Fotografia 13



Fotografia 14



Fotografia 15



Fotografia 16

Diante dessa cena protagonizada por duas crianças, observei que a comunicação entre as meninas se dá com gritos, balbucios, sorrisos, muitos sorrisos, e arriscam algumas poucas palavras já que as duas crianças ainda não consolidaram a fala. Ainda assim, as reações de alegria e diversão, assim como as concordâncias e discordâncias no momento da brincadeira são evidentes. Samara tem o controle sobre a maior parte dos objetos e Lara coopera para construir o que mais tarde Samara denomina de avião e cada uma assume o seu papel na brincadeira. Samara, agarra-se ao brinquedo assumindo a função de mentora e orienta Lara quanto a disposição dos objetos, os locais exatos para que as peças se encaixem como se existisse um modelo específico para essa construção. Lara compreende as manifestações da colega e o faz conforme suas instruções. Porém, em alguns momentos, as peças pareciam não querer se encaixar, então juntas começam a explorar as possibilidades de que dispunham para a realização da tarefa e quando enfim conseguem, as meninas demonstram muita alegria e satisfação.

Essa primeira observação nos permite mencionar Brougère (2000), quando aponta que a criança aprende a brincar nas relações que estabelece com os sujeitos do seu grupo social. Na situação acima mencionada, as crianças mergulham no universo de exploração e experimentação e criam seus próprios mecanismos para o enfrentamento dos desafios que a brincadeira lhes proporcionou e juntas tentam vencer as limitações e os desafios que se colocam, tudo ao seu ritmo e ao seu modo.

Kramer (2007), autora já mencionada nesse estudo, compreende que, as crianças são sujeitos sociais e históricos, e desse modo devem ser reconhecidas pela capacidade que possuem de construir seus próprios mundos sociais. Nesse sentido, me reporto a um excerto presente no diário de campo, quando uma das crianças, Sabrina, estava completando 4 anos de idade. Essa circunstância levou a professora a conduzir na rodinha de conversa, momento principal de proposição de atividade integrada entre as crianças pela professora, que todos cantassem parabéns para a colega. Foi um momento muito divertido, e que permitiu integração entre todas as crianças, considerando que esse tipo de situação é bem peculiar ao universo infantil, e provavelmente tenha sido vivenciada por elas em outros espaços, a começar pelo seio familiar.

Depois de toda a agitação que se formou por conta da comemoração pelo aniversário de Sabrina, a professora, ainda na rodinha deu início as atividades que havia planejado para o dia. Ao final, como de costume, as crianças se dirigiram as zonas de interesses ou cantinhos de faz-de-conta, outras iam escolhendo diferentes brinquedos e aos poucos construindo as próprias brincadeiras. Em uma dessas situações, paro para observar um grupo de crianças que se senta em um quarto com peças de um jogo que permite, através do encaixe, que se monte variadas combinações. Chamou-me atenção o fato de após um momento de descontração, uma das crianças que estava nesse grupo, Júlia que também acabara de completar 4 anos, relembrar o aniversário de Sabrina e diante das inúmeras possibilidades que o jogo lhe permitia ela diz para os demais:

Olha! Parece o bolo do aniversário de Sabrina! Vamos gente, ajudar a fazer o bolo do aniversário de "Bina". Júlia começa a dar os comandos aos colegas, enquanto isso a professora fica em uma sala a parte com duas crianças fazendo outra atividade. As crianças que estavam próximas ficaram empolgadíssimas com a ideia de Júlia e

formaram uma roda. A auxiliar da turma que acompanhava toda a ação das crianças também resolveu sentar na roda e começou a conversar com as crianças sobre o que fazer para o aniversário. “Vamos fazer o bolo!” Disse a auxiliar. As crianças começaram a juntar todos os blocos que estavam espalhados pela sala e todas queriam ajudar a fazer o bolo. De repente Ariel de 3 anos diz: Vamos fazer brigadeiro, suco e pastel. Outras ideias de comidinhas foram surgindo no meio do grupo que agora estava maior e o que parecia não ter fundamento algum tornou-se uma grande festa. Todos se envolveram na brincadeira e se divertiram muito fazendo o aniversário de “mentirinha” como disse Júlia ao sugerir-la. Em um canto da sala observei um aluno Kelven de 2 anos. Ele não quis participar da brincadeira, ficou entretido com a pecinha de algum brinquedo. Percebendo isso, a auxiliar convida-o para participar da festa e ao ver que estava com a pecinha de formato retangular na mão diz: Ah! Kelven vai tirar foto. Kelven abre um sorriso e começa a simular que está tirando foto do aniversário de Sabrina, enquanto todos cantam: Parabéns pra você, nesta data querida, muitas felicidades, muitos anos de vida...!!! Depois de toda essa “bagunça”, Júlia diz: Agora agente vai cortar o bolo. O primeiro pedaço vai para pró Dani, como costumam chamar a auxiliar. Todos aplaudem. Na sequência, os alunos simulam a distribuição das comidas e bebidas do aniversário e oferece a pró que está na sala ao lado. Kelven continua a fotografar. (Excerto do Diário de Campo, 29.10.2015)



Fotografia 17



Fotografia 18



Fotografia 19



Fotografia 20

Nessa situação, é possível fazer algumas considerações relevantes. Inicialmente as crianças, que despretensiosamente estão reunidas em uma roda, brincam umas com as outras e em um dado momento uma delas sugere outra maneira de brincar associando-a a uma festa de aniversário, que se justifica por naquele dia uma das crianças estar completando nova idade. O fato de estarem juntas, crianças com idades diferenciadas, de um, dois, três e até mesmo de quatro anos, pois estando no final de um ano letivo, algumas crianças avançam na idade, mas permanecem na turma, já demonstra que os processos interativos independem da faixa etária em que se encontram, no entanto é oportuno nesse estudo considerar a dinâmica dessas interações e as contribuições destas para o desenvolvimento das crianças.

Júlia, de quatro anos, que tem a iniciativa de propor a brincadeira, revela sua capacidade de se relacionar com seus coetâneos ou com sujeitos que se diferenciam cronologicamente, e sua inclinação para exercer o papel de líder. Ela dá os comandos da brincadeira, cria as regras, distribui os papéis de cada um, inclusive o da auxiliar que observava de longe as ações das crianças, mas que acabou se envolvendo na brincadeira. Essa observação me remete a Vygotsky (1998) quando afirma que ao brincar a criança se torna maior do que ela é na realidade, ou seja na brincadeira ela assume funções que vão além das habilidades esperadas para sua fase. Elabora novos conceitos e estratégias, a medida que exercita a curiosidade, autonomia, imaginação, criatividade, para desempenhar determinadas tarefas. As outras crianças, ao acolher as ideias de Júlia, estabelecem relação de reciprocidade, na qual desenvolvem-se mutuamente, aprendendo umas com as outras.

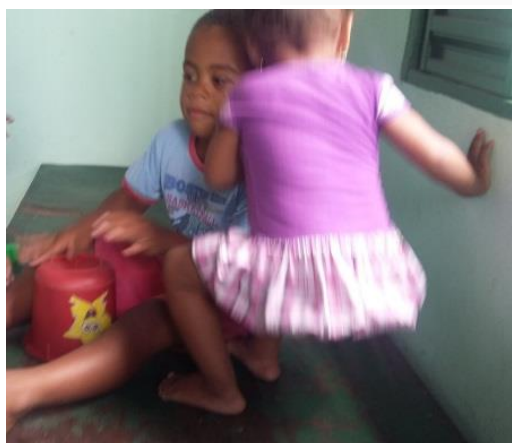
Nesse episódio, é possível tecer outras considerações, no que diz respeito a reação de Kelven, a criança de dois anos de idade que inicialmente não interage com os demais. Enquanto as crianças estavam sentadas na roda, preparando a “festa de aniversário” da colega, ele encontrava-se em outro espaço, sozinho, brincando com um determinado objeto. Essa condição de isolamento, provavelmente não resida na falta de interesse em se relacionar com os demais, mas o revela como uma criança ativa que gosta de desenvolver ações cotidianas com autonomia e independência apesar da pouca idade. A auxiliar da turma, na tentativa de integrar todos os alunos, já que apenas ele estava fora da atividade, e como uma forma de manter o controle sobre a turma, considerando que a professora encontrava-se em

outro espaço da instituição com duas outras crianças realizando uma determinada atividade, resolve convidá-lo a participar da brincadeira.

Percebo que, ao propor que seja o fotógrafo, a auxiliar buscou atender as particularidades de Kelven, que gosta sempre de exercer uma condição de dominação sobre os demais, considerando que ao assumir esse papel ele se coloca numa posição em que se sente confortável. Fotografar as crianças implica em requerer delas atenção e controle de suas ações e comportamentos.

Em mais um momento de brincadeiras no dia-a-dia das crianças presencio um episódio que me leva a entender a dinâmica das relações existentes na creche e os processos de desenvolvimento das crianças. Enquanto a professora realizava atendimento individual à algumas crianças me debrucei a observar um breve episódio entre Lara de 1 ano e Arthur Lisboa de 3 anos.

Arthur Lisboa brincava com um baldinho que colocara de cabeça para baixo e com um lápis começou a bater como se este fosse um tambor. Lara ao perceber as ações do menino senta-se ao seu lado e diz: “Arthur, Lara bincar”. Arthur Lisboa gentilmente sorriu para Lara que mesmo com um pouco de dificuldade virou-se de frente para ele e os dois começaram a “tocar o tambor”. Arthur olha para a pesquisadora, a quem também chamam de pró, e diz: “Olha pró! Eu tô ensinando Lara”. “Estou vendo, muito bem!” Os dois sorriem e continuam a brincadeira. Arthur provavelmente satisfeito por ensinar Lara a “tocar” e Lara pela satisfação que a brincadeira lhe oferece. (Excerto do Diário de Campo, 16.11.2015)



Fotografia 21



Fotografia 22

Nessa situação aparentemente simples, com um olhar atento, percebo a dinâmica da relação estabelecida entre Lara e Arthur. Ao permitir que Lara participe

dessa situação, Arthur revela sua capacidade de se relacionar e entende que por possuir mais idade, ele “sabe” mais do que Lara, podendo, portanto ensiná-la, assumindo assim uma posição de liderança. Lara por sua vez, ensaia seu repertório linguístico ao se dirigir a Arthur, não simplesmente com gestos, mas utilizando a fala, ainda que de maneira elementar, revela avanços no aspecto da motricidade, onde mesmo com dificuldade senta-se sozinha, sem a intervenção de outro como de costume e também demonstra sua capacidade de iniciativa de se relacionar com o outro. Além disso, é bem receptiva aos “ensinamentos” do colega e corresponde tranquilamente às regras e aos papéis que são definidos para cada participante. Arthur, além de socializar o brincar com Lara, chama minha atenção para o fato de ter sua capacidade reconhecida não apenas pela colega, mas por alguém em quem provavelmente acredite ser mais experiente, e onde buscou estímulo para continuar a brincadeira, que posteriormente poderá servir de referência para ações futuras.

Essa situação me remete a Vygotsky (1998) quando aborda em seus estudos a ideia de que a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal resulta de uma série de eventos ocorridos. Lara que ainda está consolidando alguns aspectos referentes à fala e à motricidade, revela a tendência em se apropriar de tais habilidades, as quais anteriormente só fazia com a intervenção de um sujeito mais experiente. Ao arriscar a fala e a sentar-se sozinha, mesmo apoiando-se na parede, Lara demonstra que os conhecimentos construídos socialmente em situações de interação com sujeitos mais experientes, são essenciais para o desenvolvimento de aprendizagens futuras.

Apresento ainda outro episódio, com o qual encerro esta sessão, para evidenciar o lugar da brincadeira nas relações existentes entre as crianças e seus pares, considerando os desdobramentos que dela podem emergir (conflitos, aceitações, recusas, socializações, contentamento) e que se tornam fundamentais para o processo de desenvolvimento das crianças. Vejamos nos registros:

Arthur, de três anos está sentado sozinho com um baldinho que utiliza como tambor e uma peça de um determinado brinquedo como se fossem baquetas. Kelven, de dois anos vem em direção ao colega, também com algumas pecinhas na mão e, usando sua imaginação, simula está batendo em algo. Ao ver o colega sentado, Kelven, que em outros momentos já se revelou como uma criança que necessita estar numa condição de domínio, tenta arrancar o

objeto das mãos de Arthur. Diante do fato, Kelven chora copiosamente e um conflito se instaura. Inicialmente os adultos que estão ao redor não intervêm, acreditando que as crianças sozinhas pudessem resolver o problema. Entretanto, percebendo a resistência do menino e na tentativa de acalmar Kelven, a auxiliar argumenta: Deixa Arthur, ele brincar um pouquinho. Arthur continua irredutível, porém diante da insistência do colega, resolve socializar com ele e permite que fique em posse do brinquedo. Kelven, muito satisfeito substitui o choro por muitos sorrisos, e mantém-se com os olhos fixos em Arthur como se estivesse agradecendo pela boa ação do colega. Arthur é recíproco aos sorrisos de Kelven quando de repente levanta e começa a dançar ao som que o tambor emitia. Enquanto eu observo, a professora diz: Olha! Arthur está sambando. Ele aprendeu em casa porque às vezes chega à creche contando que participa de algumas rodas de samba. E continua: Samba Arthur, samba! E cada vez mais ele o faz. Gabriel, de dois anos de idade, Lara, sua irmã, que também vivencia o samba no seio familiar, Maria Heloísa de 1 ano e meio, e ao final Samara de dois anos de idade, se envolvem na brincadeira e todos começam a sambar enquanto Kelven continua a tocar o “tambor”. (Excerto do Diário de Campo, 25.04.2016)



Fotografia 23



Fotografia 24



Fotografia 25



Fotografia 26



Fotografia 27



Fotografia 28

A situação acima descrita que se inicia com um conflito, acaba se tornando em uma brincadeira que propiciou o envolvimento e a integração das crianças, a troca de experiências de cultura, realçando seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, não se pode furtar dessa análise a personalidade forte de Kelven, que apesar de não se opor a interagir e partilhar da brincadeira com os demais procurou obter o controle da situação, assim como a conduta de Arthur perante o colega, ao demonstrar sua capacidade de se relacionar com o outro e de enfrentar situações conflitantes, buscando solucioná-las, além de compartilhar com o outro suas experiências socialmente construídas.

Diante do fato de ter disponibilizado a Kelven o brinquedo com o qual brincava, Arthur, numa atitude resiliente, logo cria uma maneira de também se divertir, sem se afastar do universo em que estavam. Enquanto Kelven satisfaz suas vontades tocando o “tambor”, Arthur associa esse momento a uma experiência vivenciada em seu seio familiar, a roda de samba, correspondendo às batidas que saíam do “tambor”. Tanto que ele demonstra se divertir muito mais com a dança do que quando estava em posse do brinquedo. Nesse momento, outras crianças vão se aproximando e Arthur partilha com elas as suas experiências e os saberes que dela emergem, imprimindo sua marca, com seu modo próprio de reproduzir as ações do seu entorno, inferindo-lhes outro significado.

Brougère (2000) aponta que na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação, assumindo assim um papel relevante nas relações sociais que as crianças estabelecem, ao tempo em que integram aspectos que estão enraizados

em sua cultura.

Aqui também cabe mencionar Oliveira (2011) quando afirma que a criança transforma as informações que recebe de acordo as estratégias e conhecimentos adquiridos com outros parceiros mais experientes. Desse modo, ao socializar com seus parceiros sua experiência de cultura, Arthur desenvolve novas competências e habilidades, ao tempo em que influencia no processo de desenvolvimento dos seus companheiros coetâneos ou de outras idades.

As brincadeiras, nesse cenário torna-se fonte principal para as movimentações das crianças, e ainda que de maneira não intencional, promovem momentos de integração e de socialização que contribuem para seu processo de construção do conhecimento. É nesse sentido que trago a abordagem de Borba (2009, p. 70) quando argumenta que o brincar abre para a criança múltiplas janelas de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade. Através da brincadeira a criança poderá descolar-se da sua realidade e transitar por tempos e espaços jamais vivenciados, além de poder criar e desenvolver ações/interações a partir de gestos, expressões e palavras. Pode ainda protagonizar suas próprias histórias vestindo-se de diversos personagens, compreendendo o mundo e a si mesmas a partir de novos olhares.

6.3 CONDIÇÕES EM QUE OCORREM AS INTERAÇÕES

Sabe-se que a criança desde muito pequena já possui capacidades afetivas, emocionais e cognitivas as quais influenciam seu modo de ser e agir no mundo, e que é parte constituinte de sua formação como sujeito. Ao interagir com seus coetâneos ou companheiros de outras idades amplia seu repertório de relações, suas formas de se comunicar e expressar e dessa forma sente-se mais segura e confiante para aprender e se desenvolver a partir das trocas recíprocas estabelecidas.

Essa assertiva está apoiada nas ideias de Vygotsky (1998) quando ressalta a importância dos fatores biológicos para o desenvolvimento do ser humano, mas reforça que estes predominam sobre os sociais somente na etapa inicial da vida da

criança, de modo que, aos poucos, as relações que estabelece no grupo social no qual está inserida e com os objetos que fazem parte de sua cultura passam a definir o seu comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento. Isso posto, compreendemos que a criança ainda na mais tenra idade tende a se desenvolver não simplesmente através dos aspectos de ordem biológica que decorrem de sua formação, mas estão intrinsecamente ligados aos processos interativos dos quais participa, criando assim seus próprios modos de se relacionar com o meio.

Nesta sessão busco analisar as condições em que as interações acontecem no campo onde se deu a investigação. Para isso, iniciemos com o seguinte episódio:

Em um dos momentos de atividades livres no interior da creche, uma das crianças, Marinaldo de dois anos, se interessa por um bambolê que encontra-se no cantinho dos brinquedos, mas o brinquedo não está acessível a ele e por isso recorre a professora, que prontamente atendeu ao pedido do menino. Ele se dirige a outro espaço para brincar com o objeto, mas logo foi percebido pelas outras crianças que também demonstraram interesse em brincar com o mesmo objeto, no entanto a creche só dispõe de três bambolês, um número insuficiente para atender a todas as crianças. A situação inicialmente é bem conflitante, pois as crianças entre si disputam pelo objeto, porém em um dado momento a professora intervém dizendo: “Então vamos brincar todos juntos com o bambolê”. E então sugere que as crianças formem grupos, sendo que cada grupo ficaria com um bambolê e inicialmente brincariam de roda de uma maneira diferente. Enquanto as crianças giravam, sorriam e se divertiam a pró cantava: Samba Lelê tá doente / Tá com a cabeça quebrada / Samba Lelê precisava / É de umas boas palmadas / Samba, samba, Samba ô Lelê / samba, samba, samba ô Lalá / Samba, samba, Samba ô Lelê / Pisa na barra da saia ô Lalá... Quando a canção acabava, as crianças em coro diziam: De novo... E a pró assim o fazia, dando continuidade a brincadeira. (Excerto do Diário de Campo, 04.05.2016)



Fotografia 29



Fotografia 30

Essa cena se inicia com um conflito instaurado entre as crianças que disputam por um determinado brinquedo, “um bambolê”. As relações entre elas, neste momento, estão bastante fragilizadas, e entre si, não conseguem solucionar o problema, criando assim uma situação de desconforto para todos. Nesse momento, a professora intervém objetivando estabelecer relações positivas entre as crianças. É quando sugere uma brincadeira, que conforme já discutido é espaço propício para as interações sociais entre as crianças, e através da qual foi possível criar outra atmosfera. As crianças se interessam pelos dizeres da professora, e acolhem suas proposições, correspondendo as suas expectativas.

Vencida esta etapa, no decorrer da brincadeira, as crianças demonstram estar muito satisfeitas, tanto com a sugestão da professora, como em poder compartilhar com seus colegas as sensações, os prazeres e as delícias que a brincadeira proporcionou. Além disso, as crianças foram recíprocas à canção que compõe os movimentos de girar, saltar, sambar, e é nova no repertório das crianças, porém muito sugestiva e instigante, tornando a brincadeira ainda mais atrativa, tanto que, quando a música acabava, as crianças logo se ocupavam em pedir a professora para repeti-la. O momento foi tão prazeroso que as crianças, ao seu modo, começaram a cantar a canção e a criar outras possibilidades além daquelas que lhe foram oportunizadas.

Tomando essa situação para análise, entendo que as condições inicialmente pouco favoráveis, poderiam ter sido suficientes para inibir os processos interativos entre as crianças, porém nesse caso específico, a intervenção da professora, e as estratégias por ela utilizadas, tendo suporte em suas experiências culturais, deram o tom para este episódio, e ganha novos contornos com as manifestações singulares das crianças.

Diante disso, trago as abordagens de Corsaro (2011) ao defender o conceito de reprodução interpretativa. “De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela”. Corsaro (2011, p. 36). Assim, ao participar da situação de cultura outrora relatada, oportunizada por um sujeito mais experiente com o qual mantém contato, as crianças se permitiram inserir no mundo adulto, e a partir daí agir, interpretar e atribuir sentido, considerando que a brincadeira não se restringiu ao proposto pela professora, mas as crianças deram

forma, imprimindo as marcas de sua cultura infantil.

Ainda na perspectiva de socialização, vejamos outra situação:

Após trabalhar na rodinha com as crianças, as noções de lateralidade, situação já mencionada em outra sessão, a professora sugere a realização de uma atividade prática, que acaba se tornando uma grande brincadeira. A professora primeiro coloca os alunos enfileirados, fazendo movimentos com os braços, direito e esquerdo, as crianças reproduzem a seu modo a ação da professora e a atividade segue. Depois desse momento, ela desenha vários círculos no chão, enfileirados do lado direito e esquerdo e ao seu comando as crianças vão pulando para dentro dos círculos. Aos poucos, uma a uma, vai sendo chamada, para participar desse momento, mas percebo que a professora prioriza as crianças maiores, enquanto que as de menor idade ficam sob os cuidados da auxiliar da turma. Em um dado momento, as crianças menores foram sendo introduzidas na atividade junto as maiores, que as estimulam e as incentivam a também executarem a tarefa. (Excerto do Diário de Campo, 19.10.2015)



Fotografia 31



Fotografia 32

Na atividade acima apresentada, faço um recorte para o momento em que Júlia, de quatro anos, a primeira a desenvolver a atividade e o faz com muita facilidade, ao ver seus parceiros de menor idade apresentar dificuldades em realizar a atividade, interfere, assumindo uma função de tutora das crianças menores. Então se aproxima de Lara, à época com um ano de idade, e de Kelven, que estava por completar dois anos, e começa a monitorar seus movimentos, na tentativa de ajudá-los a superar as dificuldades apresentadas e isso envolve os aspectos cognitivos e

de motricidade. Claro que para Júlia era uma maneira de se revelar maior e mais experiente do que os demais, e de se colocar numa condição elevada diante da turma. Mas, ao mesmo tempo, demonstra seu interesse pelo outro, pelos seus mundos, seus dizeres e seus fazeres, e com eles compartilha seus saberes.

A professora também intervém de modo que as crianças possam avançar em suas capacidades e habilidades já amadurecidas, emergindo para funções superiores. Ela pega as crianças pelas mãos, pela cintura, como forma de impulsionar a ação de pular, pula nos círculos para que as crianças repitam a ação, incentiva verbalmente e sempre reage positivamente há um mínimo sinal de avanço das crianças.



Fotografia 33



Fotografia 34

Diante disso, é oportuno mencionar Vygotsky (1998) e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) abordado em seus estudos, tendo em vista que nessa situação é possível encontrar a Zona de Desenvolvimento Real, que refere-se aquilo que as crianças conseguem realizar em função dos conhecimentos já conquistados e a Zona de Desenvolvimento Proximal, revelada na intervenção da professora, sujeito mais experiente, a partir das possibilidades que as crianças já haviam consolidado, criando situações desafiadoras e auxiliando-as para o alcance de novas habilidades.

Vislumbremos mais um episódio que demonstra as condições em que as interações se dão no campo de pesquisa:

Enquanto Lara e Samara, de dois anos de idade, brincavam com um

jogo de encaixe, Gabriel que tem a mesma idade se aproxima, na tentativa de também poder participar da brincadeira. Inicialmente ele se dirige a Lara, e lhe oferece outras peças do mesmo jogo, mas Lara não corresponde ao desejo do colega e joga o brinquedo para outra direção. Gabriel, percebendo a resistência da colega vai em busca das peças e resolve brincar sozinho. (Excerto do Diário de Campo, 25.04.2016)



Fotografia 35



Fotografia 36

Diante da situação relatada, é possível ponderar algumas questões. Gabriel é novo na turma, ao contrário das duas meninas que já estão inseridas nesse contexto educativo há mais tempo e, portanto, os vínculos afetivos e sociais entre elas já estão mais fortalecidos. Outro fator que merece ser considerado é que, além de ser o primeiro ano de inserção de Gabriel, as crianças passaram um período prolongado de afastamento ocasionado por conta de um contexto de greve e isso também pode ter interferido diretamente na atitude de Lara, que nessa ocasião demarca o estabelecimento de sua cultura de pares, tão defendida por Corsaro (2011), a qual consiste na regularidade de convivência entre as crianças. A iniciativa de Gabriel, por sua vez, mesmo não sendo correspondida, demonstra sua condição como ser social, reforçando as ideias de Borba (2007) ao afirmar que as crianças veem na brincadeira uma forma privilegiada de interação com outros sujeitos, apesar de sua intervenção ter sido sabotada, provavelmente por não dispor ainda de elementos sociais e históricos que lhe deem subsídios para o enfrentamento dessa situação.

Apresento este episódio final, em busca de mais elementos que propiciem a análise nesta sessão.

Como de costume, as atividades tiveram início na rodinha de conversa, onde a professora apresentou aos alunos uma das atividades a serem desenvolvidas no dia. Ela diz: “Hoje iremos trabalhar com os nomes”. “Vamos ver se sabemos o nome de todos os coleguinhas?”. Assim conforma apontava para uma criança, as demais tinham que acertar seus respectivos nomes. As crianças participam com muito interesse e logo em seguida a professora entrega a cada criança um barquinho/canoa personalizado, feito de papel. No círculo ela propõe que as crianças cantem a música: A canoa virou, na qual os nomes das crianças iam gradativamente surgindo. Ao final, foi construído um painel que reproduzia o fundo do mar e as crianças foram estimuladas a colar os barquinhos ou canoas e a identificar seus nomes e o de seus colegas. Depois desse momento, as crianças se dispersam e começam a criar atividades espontâneas, quando em um dado momento se interessam novamente pelo painel dos nomes e vão tentando identificar seus nomes e o de seus colegas. (Excerto do Diário de Campo, 25.04.2016)



Fotografia 37



Fotografia 38



Fotografia 39

Durante a realização dessa atividade, foi possível perceber que as crianças, atraídas pelo objeto, pela música e pela atmosfera que se formou, vivenciaram momentos de muita integração que se traduzem pelas falas constantes das crianças, os gestos, os olhares e o comportamento destas frente aos seus colegas. A relevância desta atividade reside no fato de que a turma recebera novos alunos, onde muitos ainda estão passando pelo processo de inserção e adaptação, e o reconhecimento dos colegas e a si próprio, torna-se imprescindível para que as crianças possam interagir e se relacionar com os demais.

Além disso, o que foi feito dessa atividade, depois, também demonstra o que as crianças são capazes de fazer, estando ou não sob a orientação de um sujeito mais experiente. Quando a professora já tinha dado a atividade como vencida, algumas crianças retornam ao painel que tem seus nomes. Arthur, de três anos, começa a ver os barquinhos com os nomes e vai identificando o seu e o dos seus colegas, até o momento que vê o de Lara e chama a atenção da menina que parece não querer se desgrudar do barquinho. Kelven e Samara, ambos com dois anos de idade, se aproximam e como numa ação imitativa ao que Arthur fazia eles tentavam identificar a quem pertencia cada barquinho. Arthur se mostrou muito solícito aos desejos e necessidades das crianças e, por ter mais idade, tende a possuir em seu repertório conhecimentos e experiências que ainda não se consolidaram em outros colegas. As crianças por sua vez muito receptivas às ações do colega, agora por si só tentam reproduzi-las cada uma a sua maneira, atendendo assim aos seus interesses e suas peculiaridades.

Sobre este aspecto retomo as contribuições de Oliveira (2011) ao dizer que ao mesmo tempo em a criança influencia o meio, é também por ele influenciada. Como ser social que é, ela age e interpreta o mundo de acordo com suas necessidades e interesses próprios. Assim, entende-se que é imprescindível ouvir e valorizar o que as crianças dizem e o que fazem, com vistas ao reconhecimento destas enquanto sujeito ativo e participativo, acolhendo suas manifestações nas mais variadas situações de interação no interior da creche, à medida que esta vai se desenvolvendo e se apropriando das suas funções culturais, descobrindo e distinguindo suas competências e a dos companheiros com os quais convive.

As ações que emergem da realidade investigada, seja nos aspectos pedagógicos, ou aqueles que envolvem o cuidado direto com as crianças, assim

como situações de conflito e ou aquelas que estão cotidianamente imersas em seu universo, permitem o reconhecimento de que as condições em que os processos interativos ocorrem perpassam por influências externas ou internas, e que de tal modo constituem as bases de desenvolvimento das crianças em seus aspectos sociais, cognitivos ou afetivos.

6.4 AS SINFONIAS DAS RELAÇÕES

Pressuposto que a criança é um ser social, e que se constitui como tal a partir do contato com o meio físico e social, por meio da observação, experimentação e partilha de saberes com as pessoas mais e menos experientes com as quais convive, e tendo em vista as situações e contingências que envolvem os processos interativos entre crianças e seus pares, busquei demarcar ações do cotidiano das crianças em uma creche, prezando pela fidedignidade dos fenômenos sociais e dos aspectos constitutivos das relações, intitulado-os sugestivamente de sinfonia.

A sinfonia aqui entendida como uma atividade que reúne vozes e sons de vários instrumentos que compõem harmonicamente uma orquestra, prazerosamente apreciada por aqueles que têm ouvidos sensíveis a essa escuta, me remete a mesma sensibilidade que acredito ser necessária para uma investigação dessa natureza. Assim, apoiada no sentido figurado que esse conceito pode apresentar, aprecio e revelo os sons, as emoções, as reações, os dizeres e os fazeres que emergem do cotidiano das crianças nas relações que estabelece com seus pares e em determinados momentos com os adultos, mediante um olhar cuidadoso e uma escuta sensível para os fenômenos decorrentes da realidade investigada, calçando-me em pressupostos teóricos que sustentam as ideias aqui esboçadas, mas também nos conhecimentos provenientes das experiências cultivadas em âmbito pessoal e profissional.

Nas ações do cotidiano, as crianças reafirmam os pressupostos outrora apresentados e de maneira muito natural e autêntica revela sua condição de ser criança, que não se acanha, não se ensoberbece, não se deixa mentir, mas se permite ser criança, vai ao encontro do inesperado e nele se surpreende. Age, interpreta, reelabora, ressignifica com tudo aquilo que já tem consolidado, ou o que ainda o será, sustentando-se sempre no que o outro pode lhe oferecer e vice versa.

É nesse sentido que trago Corsaro (2011) ao afirmar que a cultura das crianças não é algo que está em suas cabeças, mas emerge a partir das interações que estabelece entre si e com os adultos com quem convive e adquire experiências sociais, atribuindo-lhes significado, compreende que aquilo que as crianças sabem não é pura e simplesmente algo que lhe é introduzido ao nascer, mas que, mediante as relações que estabelece, seja com seus pares ou com os adultos, poderá adquirir experiências e saberes que servirão de base para sua inserção no mundo.

Nesse universo pueril das crianças, mais especificamente no contexto de uma turma mista de creche, a sinfonia das relações entre as crianças e seus pares são percebidas por tudo aquilo que estas estão o tempo inteiro a nos dizer, usando suas múltiplas linguagens e a capacidade que possuem de se expressar, de ser e agir no e com o mundo. Assim, ao interagir e se relacionar com seus parceiros, sejam eles mais ou menos experientes, as crianças utilizam a capacidade que possuem para criar seus próprios mecanismos, para negociar, estabelecer regras e atribuir papéis sociais e culturais a si próprias e àqueles com quem convive, se apropriando de conceitos e significações que poderão contribuir para o desenvolvimento de novas competências e habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse trabalho, que teve como objetivo principal analisar a dinâmica das relações que as crianças estabelecem com seus pares numa creche e as contribuições dessas interações para o desenvolvimento das crianças, inicialmente busquei referendar-me em alguns autores que sustentam e formam as bases para essa discussão, assim como nas experiências e conhecimentos adquiridos no decorrer da minha formação pessoal e profissional, além daqueles que se constituíram em ambiente acadêmico.

A formação a qual me propus, com o ingresso no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, me fez imergir ainda mais nesse universo, buscando compreender o lugar das crianças, suas formas de ser e de agir no mundo. Assim, parto de um lugar em que as ações com as crianças se dão de forma indireta, considerando minha atual função de Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil, inserindo-me em uma esfera de efetiva participação no cotidiano das crianças, a partir da observação sistemática das suas ações que puderam ser registradas em um diário de campo e através de fotografias que revelaram as mais variadas formas de se comportar dos sujeitos e sobre quais pressupostos podemos fazer algumas inferências.

Os estudos revelaram a capacidade que as crianças possuem de ser e de se relacionar com o outro, e que se constitui como sujeito ativo, dotado de conhecimentos e experiências adquiridas em seu convívio e sobre as quais atribui sentido, podendo intervir em sua realidade no sentido de transformá-la. Como todo ser humano, a criança é um sujeito social e, portanto, está inserida em um determinado contexto, que possui suas culturas específicas, social e historicamente construídas, de modo que ao mesmo tempo em que influencia a sua cultura é por ela influenciada. Assim, ela não apenas reproduz as ações de seu entorno, mas interpreta e reelabora conceitos e atitudes buscando atender a seus interesses e necessidades próprias.

Outro ponto que pode ser considerado está no desenvolvimento das crianças que é potencializado pelas ações de cooperação, partilha, enfrentamento de desafios. Ao interagir com seus parceiros, as crianças ampliam as capacidades de

que dispõe quando ainda os aspectos biológicos se sobrepõem, ressaltando os processos elementares de desenvolvimento, mas a partir do contato com o meio e com as pessoas do seu entorno, transformam esses processos em funções psicológicas superiores, que lhes dão acesso a múltiplas e variadas formas de aprender. Assim, as relações sociais que acontecem nas e pelas interações com outros sujeitos mais e menos experientes, poderão constituir as bases para as competências sociais futuras das crianças, propiciando assim seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Vale ressaltar que essas interações ocorrem tanto por intermédio dos adultos, assim como pela iniciativa das crianças, sendo que em ambas as situações as crianças são estimuladas a construir seus próprios mecanismos e estratégias de se comunicar e intervir em sua realidade como protagonistas de seu próprio processo de construção do conhecimento.

A brincadeira, nesse estudo, também revelou-se com elemento essencial para o desenvolvimento infantil, à medida em que a criança, ao interagir com o brinquedo e com o outro, poderá introduzir em seu mundo imaginário, misturando fantasia e realidade, de modo a favorecer a construção da sua identidade e personalidade. Do mesmo modo, as crianças se preparam para enfrentar desafios futuros, aprendem a tomar suas próprias decisões, a controlar suas emoções e sentimentos, compreendem a perspectiva do outro e desenvolvem capacidades cognitivas, físicas e sociais.

Desse modo, percebe-se com esta pesquisa, a importância de mergulhar no universo das crianças, com um olhar atento para os seus dizeres e fazeres, reconhecendo-as como sujeitos sociais, dotados de conhecimentos e experiências que são valoradas a partir das relações estabelecidas nas e pelas interações com os demais representantes do seu grupo social. Outrossim, destaca-se a relevância social deste estudo não apenas para atender aos anseios da pesquisadora, cuja inquietação tem sua origem nas experiências profissionais, e que se consolida a partir dos conhecimentos construídos em âmbito acadêmico, mas também revela a necessidade de contribuir para prática docente de professores que atuam na Educação Infantil no município de Serrinha, que em suas falas coadunam com as discussões aqui abordadas, assim como para que se estabeleça um diálogo consistente sobre as crianças e os aspectos sociais de sua formação.

REFERÊNCIAS:

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2001.

BORBA, Angela Meyer. **A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil**. In: BRASIL/MEC – Revista Criança do professor de educação infantil, n. 44, p. 12-14 – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **A brincadeira como experiência de cultura - Educação infantil: Cotidiano e Políticas / Patrícia Corsino, (org.) – Campinas, SP: Autores Associados, 2009. – (Coleção educação contemporânea).**

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2000.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

CORSARO, Willian A. **Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares**. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (Orgs.). **TEORIA E PRÁTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS: Diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009; (p. 31-50).

_____. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade: Crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família – a experiência de San Miniato**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GONZAGUINHA. **Redescobrir**. Interprete: GONZAGUINHA. Álbum: Coisa Mais Maior de Grande - Pessoa; EMI, 1981.

KRAMER, Sônia. **O papel social da pré-escola**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986. (Cadernos de Pesquisa, 58).

_____. **A infância e sua singularidade**. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.**

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SARMENTO, M. J. **Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias**. **Sociedade e Cultura 2**, Cadernos do Noroeste, Série Sociologia, Vol. 13. 2000. p. 145-164.

_____. **Visibilidade Social e estudo da infância**. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SILVA, Maria Reginalda Soares da Silva; CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira. **Etnopesquisa Crítica: Caminho (método) epistemológico e metodológico para se fazer uma pesquisa qualitativa em educação**. 2010. Disponível em:.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Martins Fontes, São Paulo, 1998.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 5.ed - São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa época; v.48).

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Apresentação

Sou estudante regular do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil e pesquiso sobre como as crianças de 1 a 3 anos estabelecem e constituem suas relações no contexto de uma turma mista de creche. O objetivo da pesquisa está em analisar a dinâmica das relações que as crianças estabelecem com seus pares numa creche e as contribuições dessas interações para o desenvolvimento das crianças.

Para realizar a referida pesquisa, será preciso inserir-me no âmbito das ações que se desenvolvem no interior da instituição, tendo em vista os processos de interação e socialização entre crianças e seus pares que decorrem das mais variadas situações do cotidiano, considerando os comportamentos e condutas dos sujeitos. Os dados obtidos serão usados somente para fins acadêmicos e de pesquisa, sem a finalidade de avaliar a Instituição.

Assim, por meio desta carta comunico a esta Unidade de Ensino – Creche João Barbosa de Oliveira – a intencionalidade da pesquisa, ao tempo em que solicito colaboração para que minha inserção no campo aconteça com naturalidade e de maneira favorável a observação e registro das ações dos sujeitos nele inseridos.


Afirmo que a pesquisa será desenvolvida dentro dos princípios éticos e morais, preservando a integridade e identidade de todos os colaboradores.

Disponho-me desde já, a partilhar os resultados desta pesquisa com esta instituição, se assim desejarem.


Atenciosamente,

Aline Santana Oliveira da Silva

APÊNDICE B – Ofício de autorização para realização da pesquisa de campo



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Departamento de Educação II
MEC/SEB
Curso de Especialização em Docência na Educação
Infantil - 3ª Edição



Salvador, 19 de setembro de 2015

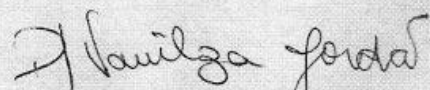
Ilma. Sra. **Gelcivânia Mota Silva**
M.D. Secretária Municipal de Educação de Serrinha
NESTA

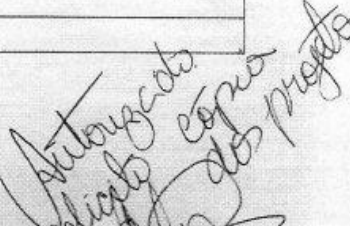
Senhora Secretária,

A Coordenação do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil MEC/SEB/UFBA, *lato sensu*, vem solicitar dessa Secretaria a autorização para realização de pesquisa de campo nas instituições de ensino da Rede Municipal, para fins de produção monográfica das cursistas regularmente matriculadas nesse Curso, conforme relação que segue.


QTD.	NOME COMPLETO
1.	TAISE DOS SANTOS FERREIRA
2.	RAQUEL DE SOUZA SANTOS
3.	ANA FLAVIA SILVA PEREIRA
4.	LUCIMARA MORGADO PEREIRA LIMA
5.	SUZETE PATROCINIO DE SOUZA
6.	ALINE SANTANA OLIVEIRA DA SILVA
7.	LUCIVANIA MOTA DE JESUS
8.	MANUELA DOS SANTOS PEREIRA

Atenciosamente,


 Licia Maria Freire Beltrão
 Coordenadora Geral


 Gelcivânia Mota Silva
 Secretária Municipal de Educação
 Serrinha - BA
 Por: 19/9/2013

APÊNDICE C – Ata de reunião

_ / _ / _	
Ata de Reunião	
<p>Aos doze dias do mês de novembro do ano de 2015, reuniram-se na creche João Barbosa de Oliveira, localizada no Alto do Recreio, os responsáveis pelas crianças matriculadas na mesma, a educadora e educadora auxiliar, a coordenadora de creche, para abordar assunto referente a pesquisa de campo que será desenvolvida com as crianças, cujo tema é: As interações sociais entre as crianças e seus pares em uma turma mista de creche. Após esclarecimentos sobre a referida pesquisa, algumas mães se colocaram favoráveis a realização da mesma considerando sua importância para o trabalho com as crianças de 1 a 4 anos bem como para as famílias. Assim, encerrou-se a reunião com a autorização dos responsáveis presentes.</p>	
Mônica da Paz Andrade de Jesus, Claudiney Pereira Santiago	

____/____/____

Suzana Sena de Jesus, Plávis Silveira de Melo,
Jezilda Pereira Gonçalves, Mariana Costa dos Santos
Kerliângela Lima de Andrade, Cristiane
da Diva, Vanessa Jesus da Conceição
Silva, Daniella Oliveira Romes, Lina Santana
Oliveira da Silva.

APÊNDICE D – Ficha de autorização de uso de imagem

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA PEDAGÓGICA

**AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

No decorrer do ano iremos realizar diversos trabalhos com as crianças. Para tanto, estamos pedindo sua autorização, para em algum momento fotografar seu (a) filho (a), pois estas fotos poderão fazer parte da revista do município e de trabalhos de divulgação de atividades.

EU _____ AUTORIZO

AS EDUCADORAS DO MEU FILHO(A) _____

_____ A

FOTOGRAFÁ-LO SEMPRE QUE NECESSÁRIO EM SUAS ATIVIDADES ESCOLARES.

ASSINATURA DO PAI OU RESPONSÁVEL

APÊNDICE E – Roteiro de observação e registro no diário de campo

I. O QUE OBSERVAR?

- As interações entre as crianças e seus pares, durante a realização de atividades;
- Os processos interativos decorrentes das situações de brincadeiras livres;
- As relações que se instauram em atividades cotidianas como em momentos de higiene, alimentação, repouso ou mesmo na acolhida;
- As falas e expressões corporais das crianças, nos mais variados momentos do cotidiano;
- O comportamento e a conduta dos sujeitos em possíveis momentos de conflitos;
- O planejamento das atividades propostas e materiais utilizados para a realização das mesmas;
- Momentos e o tempo em que as atividades acontecem;
- Participação e envolvimento das crianças nas atividades;
- As lideranças que emergem nas relações estabelecidas na creche;
- As contribuições das interações sociais para o desenvolvimento das crianças.